

Liliane Vanilde de Souza

***VIVÊNCIAS COM O ATO DE LER NA/PARA ALÉM DA ESFERA
ESCOLAR***

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-graduação em Linguística da
Universidade Federal de Santa Catarina
para a obtenção do Grau de Mestre em
Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mary Elizabeth
Cerutti-Rizzatti

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pela autora
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

Souza, Liliane Vanilde de

Vivências com o ato de ler na/para além da
esfera escolar / Liliane Vanilde de Souza ;
orientadora, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, 2017.
305 p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão,
Programa de Pós-Graduação em Linguística,
Florianópolis, 2017.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Vivências de leitura. 3.
Repertório cultural. 4. Esferas
escolar/acadêmica/familiar. I. Cerutti-Rizzatti,
Mary Elizabeth. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística.
III. Título.

Liliane Vanilde de Souza

**VIVÊNCIAS COM O ATO DE LER NA/PARA ALÉM DA ESFERA
ESCOLAR**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Linguística”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 01 de junho de 2017.



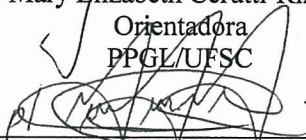
Prof. Marco Antonio Martins, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

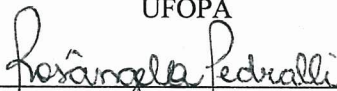


Prof.ª Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, Dr.ª

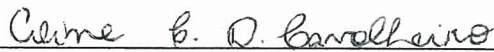
Orientadora
PPGL/UFSC



Prof. Luiz Percival Leme Britto, Dr.
UFOPA



Prof.ª Rosângela Pedralli, Dr.ª
PPGL/UFSC



Prof.ª Aline Cassol Daga Cavalheiro, Dr.ª
UFFS

A minha filha Liz, pedacinho de voz que
vem juntar-se a nós no simpósio universal
do existir humano.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me guiar e encorajar todos os dias no percurso deste estudo.

Ao meu esposo, Braulio Filho, pelos sonhos compartilhados, pela segurança e pela serenidade que sua presença me traz. Sua paciência e dedicação são provas diárias de amor. Obrigada pela família que estamos constituindo juntos!

Aos meus amados pais, exemplos de força e de fé, pela vida, pelo amor incondicional e pelas orações constantes.

Aos meus queridos irmãos, pelo carinho comigo e com minha família e por torcerem por mim.

Ao S. Braulio e a D. Valdete, pela compreensão e auxílio diário.

Aos amigos e compadres, Márcia e Sérgio, pela força e incentivo ao final desta jornada.

Às amigas desde a graduação, Bárbara e Livia, pelas conversas e trocas acerca de nossa vida profissional e pessoal.

Ao Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização (NELA/UFSC), pela interação constante nesses dois anos. Especialmente à amiga Tassi, pelo companheirismo e compartilhamentos na trajetória do mestrado. Também a Suzi e a Sabatha, pela interlocução e disponibilidade em ajudar sempre. E a Josa, por me auxiliar na formatação deste texto.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC, pela acolhida e pelo horário estudante a mim concedido ao final desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC, pelo auxílio e presteza nesses anos de estudo.

Aos professores constituintes da banca, Dr. Luiz Percival Leme Britto; Dra. Rosângela Pedralli, Dra. Aline Cassol Daga Cavalheiro, assim como a suplente da banca, Dra. Maria Izabel de Bortoli Hentz, pela disponibilidade e interesse na leitura desta dissertação.

À escola campo da pesquisa e também lugar de minha prática docente no ano de 2016, pela abertura excepcional ao estudo, criando condições para a realização de nossos eventos com a escrita, acolhendo-me como professora e pesquisadora.

Aos estudantes e às famílias participantes da pesquisa, razão da proposição deste estudo.

A minha orientadora, professora Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, por compartilhar sua sabedoria com tamanho zelo, generosidade e delicadeza, permitindo-me ver além do que eu conseguiria ver sozinha.

A todos vocês, obrigada!

A cada dia que vivo, mais me convenço de que
o desperdício da vida
está no amor que não damos,
nas forças que não usamos,
na prudência egoísta que nada arrisca, e que,
esquivando-nos do sofrimento,
perdemos também a felicidade.
(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Esta dissertação tematiza o *ato de ler* na interação das *esferas acadêmica, escolar e familiar*, focalizando questões que envolvem *vivências de leitura* na escola e propósitos de ampliação dessas vivências no que diz respeito à ‘educação para leitura’ nessas mesmas *esferas* assim como para além delas. Em convergência com esse objeto, organiza-se para responder à seguinte questão geral de pesquisa: **A partir da compreensão conceitual acerca de implicações da esfera familiar na constituição do repertório cultural dos estudantes, é possível à educação em linguagem, no que se refere à leitura, no propósito de ampliar esse repertório, transcender a esfera escolar estendendo-se à esfera familiar? Que desafios, contingências, constrictões, avanços e implicações afins afiguram-se em uma iniciativa que se proponha a fazê-lo?** O objetivo geral constitui contraparte da questão de pesquisa, com foco em **problematizar** o eixo que a constitui. O estudo retoma – agora com implicações de *pesquisa de intervenção* – objeto e campo de pesquisa de cunho etnográfico realizada por Euzébio (2011), no âmbito do mesmo Grupo de Pesquisa ‘Cultura Escrita e Escolarização’ ao qual se filia a presente dissertação, em atenção a compromisso ético e político desse Grupo com a qualificação da educação em linguagem nos entornos de fragilidade econômica. A abordagem teórica congrega aporte de base histórico-cultural, no ressignificado *simpósio conceitual* (CERUTTI-RIZZATTI, IRIGOITE, MOSSMANN, 2013; 2016; TOMAZONI, 2016) que vincula os ideários bakhtiniano e vigotskiano, compreendendo *leitura* como o *ato de ler* textos nos distintos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]; 2011 [1952-53]) e o *encontro* (PONZIO, 2010b) como implicado nesse *ato*. Do ponto de vista metodológico, trata-se de estudo *qualitativo* cujo processo de geração de dados incluiu *vivências de leitura* com estudantes do Anos Finais do Ensino Fundamental de escola pública de rede municipal e seus familiares por meio de *eventos com a escrita*, na biblioteca escolar, valendo-se de notas de *vivência em campo*, *rodas de conversa*, *entrevistas semiestruturadas* e *análise documental*. Os resultados apontam para a instituição de movimentos incipientes de *atenção voluntária* para as *vivências de leitura*, na transcendência dos desafios e implicações afins que se delinearão no percurso da pesquisa de intervenção. Nesse contexto, o ‘abrir-se’ para as famílias se configura como um vir a ser ainda em projeção, ao passo que a valoração da escola para as *vivências de leituras* efetivadas por meio desta pesquisa coloca-se como muito promissora. Em se tratando dos estudantes, institui-se o que

nomeamos ‘movimentos embrionários de convergência’ para as *vivências de leitura* experienciadas por eles na pesquisa de intervenção, estando implicado nesses movimentos possível distanciamento entre suas *zonas de desenvolvimento* e/ou a prevalência de ‘constituintes exógenos’ para os quais a atenção deles tende a se endereçar, a *diferença indiferente*, dificultando a ampliação de *repertório cultural*. Para que seja possível tal ampliação, é preciso que a atenção se coloque como *voluntária*, o que implica recorrência cronotópica com vivências dessa ordem. Compreende-se que, em que pesem os desafios para ampliação de *repertório cultural* nesse campo, e em outros congêneres, é papel da educação insistir nesse propósito.

Palavras-chave: Vivências de leitura. Repertório cultural. Esferas escolar/acadêmica/familiar.

ABSTRACT

This dissertation reflects about the *act of reading* in the interaction of the *academic, school and family spheres*, focusing on questions that involve *experiences in reading* in schools and proposals to widen the scope of these experiences as they relate to education for reading in these same *spheres*, as well as beyond them. Converging with that aim, we try to answer the following general research question: **According to the conceptual understanding of the implications of the family sphere in the constitution of the cultural repertoire of the students, is it possible for language education, as it relates to reading, with the goal of widening this repertoire, to transcend the school sphere and extend itself into the family sphere? What challenges, contingencies, constrictions, advances and other implications present themselves in an initiative that aims at realizing such a task?** The general objective provides the backbone of the research question, focusing on problematizing the axis that constitutes it. The study returns, now as an *action-research*, to the ethnographic object and field of research done by Euzébio (2011), in the scope of the same Research Group ‘Writing Culture and Schooling’ to which the present dissertation adheres by paying attention to the ethical and political commitment of that Group with the qualification of language education in economic fragile areas. The theoretical approach gathers support from a historical-cultural basis, in the resignified *conceptual symposium* (CERUTTI-RIZZATTI, IRIGOITE, MOSSMANN, 2013; 2016; TOMAZONI, 2016) that makes use of Bakhtinian and Vygotskian concepts, understanding *reading* as the *act of reading* texts in different *discourse genres* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]; 2011 [1952-53]) and the *encounter* (PONZIO, 2010b) as implicated in that *act*. From a methodological point of view, it is a *qualitative* study that includes in its data generation *experiences in reading* with students in the Last Years of Primary Education (Ensino Fundamental) in public schools in the city system and their family members through events with writing, in the school library, using notes from the *experiences in the field, conversation circles, semi-structured interviews and document analysis*. The results point to the introduction of incipient movements in the direction of *voluntary attention* for the *experiences in reading*, in the transcendence of challenges and implications that have been delineated in the course of the action-research. In this context, the ‘opening up’ to the families is set as a coming-into-being still in projection, while the assessment by the school

of the *experiences in reading* instantiated by this research seems very promising. As for the students, so called ‘embrietary movements of convergence’ are instituted for the *experiences in reading* in which they take part in the action-research, indicating in these movements a possible widening of the gap between its *development zones* and/or the prevalence of ‘exogenous constituents’ towards which their attention tends to turn, the *indifferent difference*, making it difficult to expand the *cultural repertoire*. For such a widening to be possible, attention needs to be *voluntary*, which implies chronotopic recurrences with these kinds of experiences. We understand that, as it relates to the challenges to widen the *cultural repertoire* in this field, and in similar ones, it is the role of education to insist on this proposal.

Keywords: Experiences in reading. Cultural repertoire. School/academic/family spheres.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadra esportiva coberta.	90
Figura 2 – Sala dos professores.	91
Figura 3 – Pátio externo.	92
Figura 4 – Refeitório.	93
Figura 5 – Sala de Artes.	94
Figura 6 – Biblioteca escolar.	95
Figura 7 – Biblioteca escolar.	96
Figura 8 – Café literário.	102
Figura 9 – Apresentação do poema “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles, pelos alunos da professora do terceiro ano fundamental.	103
Figura 10 – Declamação do poema “Os poemas”, de Mário Quintana, por aluno de minha classe de sexto ano.	104
Figura 11 – Declamação de poema autoral por aluna de minha classe de oitavo ano.	105
Figura 12 – Compartilhamento de leituras realizadas por aluno de minha classe de oitavo ano.	106
Figura 13 – Interação com o escritor Alcides Buss.	120
Figura 14 – Estudantes em interação com o escritor Alcides Buss ao final do evento.	121
Figura 15 – [Re]composição de poemas a partir de versos dos autores lidos.	122
Figura 16 – Leitura dos poemas [re]compostos.	122
Figura 17 – Exposição de varal literário com os poemas dos estudantes e familiares.	123
Figura 18 – Apresentação de poemas musicados pelo professor de música e sua classe de terceiro ano do Ensino Fundamental.	124
Figura 19 – Estudantes e familiares interagindo com contos clássicos.	125
Figura 20 – Mães lendo contos clássicos.	126
Figura 21 – Apresentação de teatro pelos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental a partir do conto “Margarida quer ser pata”, de Gilka Girardello.	127
Figura 22 – Contação de histórias pela escritora Gilka Girardello.	128
Figura 23 – Conversa ‘com’ a autora.	129
Figura 24 – Homenagem à escritora Gilka Girardello.	130
Figura 25 – Apresentação da escritora Inês e de sua obra “Contos bruxólicos” ao grupo.	131
Figura 26 – Participantes da pesquisa com livros sorteados pela autora.	132
Figura 27 – Escritora Inês Lom autografando os livros sorteados.	133
Figura 28 – Estudantes criando melodias com auxílio do professor de música.	134
Figura 29 – Professor de música tocando, em flauta, melodia criada pelos alunos.	135

Figura 30 – Interação com trabalhos de pintores reconhecidos historicamente.	136
Figura 31 – Manuseio de tintas para pintura de retrato.....	137
Figura 32 – Pintura de retrato pelos estudantes.	138
Figura 33 – Sorteio de cadernos de anotações com capas de pinturas reconhecidas.	139
Figura 34 – Sarau.....	140
Figura 35 – Adaptação do Diagrama Integrado do simpósio conceitual de base histórico-cultural (TOMAZONI, 2016).	146
Figura 36 – Abordagem de “A flauta mágica” no sexto <i>evento com a escrita</i> .193	
Figura 37 – Representação cênica de contos da obra “Contos bruxólicos”, de Inês Carmelita Lom.	209
Figura 38 – Ariel lendo poemas para a mãe Cecília na varanda de sua casa. ..	222

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistematização de dados referentes à presença dos estudantes e de familiares em cada um dos <i>eventos com a escrita</i>	182
--	-----

SUMÁRIO

1	CAPÍTULO INTRODUTÓRIO: EM BUSCA DA AMPLIAÇÃO DE VIVÊNCIAS DE LEITURA DE ESTUDANTES E SEUS FAMILIARES	23
1.1	A <i>LEITURA</i> NA INTERFACE UNIVERSIDADE/FAMÍLIA/ESCOLA COMO OBJETO DE PESQUISA.....	23
1.2	A HISTORICIDADE DO PRESENTE ESTUDO	32
1.3	NOSSO CAMPO DE PESQUISA E NOSSO OBJETO DE ESTUDO: VIVÊNCIAS PRECEDENTES DE EUZÉBIO (2011)	36
2	<i>VIVÊNCIAS DE LEITURA NA/PARA ALÉM DA ESCOLA: ENCONTROS DO EU E DO OUTRO VIA ESCRITA</i>	43
2.1	A LÍNGUA NO <i>ENCONTRO</i> DE SUBJETIVIDADE E ALTERIDADE	44
2.2	APROPRIAÇÃO DOS USOS SOCIAIS DA ESCRITA NA <i>INTERSUBJETIVIDADE</i> : UMA PROPOSIÇÃO DE <i>SIMPÓSIO</i> ENTRE OS IDEÁRIOS BAKHTINIANOS E VIGOTSKIANO	53
2.3	<i>LEITURA</i> À LUZ DE UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: A FORMAÇÃO ESCOLAR DE LEITORES NA <i>INTERSUBJETIVIDADE</i>	67
3	O PERCURSO DA PESQUISA DE INTERVENÇÃO: A PROPOSIÇÃO DE ‘FAZER COM’ A ESCOLA E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS	83
3.1	A ABORDAGEM QUALITATIVA NO DELINEAMENTO DA PESQUISA DE INTERVENÇÃO	84
3.2	O CAMPO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: UM ENTORNO SIGNIFICATIVO.....	88
3.2.1	Famíliares participantes do estudo: uma breve apresentação inicial.....	107
3.2.2	Alunos participantes do estudo: uma breve apresentação inicial.....	110
3.2.3	Gestores e bibliotecária participantes do estudo: uma breve apresentação inicial.....	112
3.3	BUSCANDO CONSOLIDAR <i>ENCONTROS</i> EM <i>VIVÊNCIAS DE LEITURA</i> COM O GRUPO PARTICIPANTE DA PESQUISA: AS ETAPAS E OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	114

3.3.1 Etapa preliminar: prospecção dos participantes da pesquisa.....	114
3.3.2 Etapa de implementação: a busca por <i>encontrar</i> os participantes de pesquisa por meio do <i>ato de ler</i>	117
3.4 DIRETRIZES PARA ANÁLISE DOS DADOS EM ARTICULAÇÃO COM O APORTE TEÓRICO DESTE ESTUDO	142
4 PERSPECTIVAS DE <i>ENCONTRO</i> E RESSIGNIFICAÇÕES DESSAS MESMAS PERSPECTIVAS: O ‘ABRIR-SE’ PARA A ESCOLA E AS FAMÍLIAS	149
4.1 ABERTURAS E CONSTRIÇÕES DE ENFOQUE INSTITUCIONAL: O ‘FAZER COM’ A ESCOLA	152
4.2 DESAFIOS E CONSTRIÇÕES NO ‘FAZER COM’ AS FAMÍLIAS.....	164
4.3 NA PERSPECTIVA DE TENSIONAMENTO/INTEGRAÇÃO ENTRE COTIDIANO E HISTÓRIA, IMPLICAÇÕES PARA O <i>ENCONTRO</i> NA ESFERA ESCOLAR.....	176
5 O REPERTÓRIO CULTURAL DOS INTERACTANTES NAS VIVÊNCIAS DE LEITURA: DESAFIOS PARA O <i>ENCONTRO</i> NA PREVALÊNCIA DE CONSTITUINTES EXÓGENOS ÀS VIVÊNCIAS COM A LEITURA.....	187
6 EM MEIO A INQUIETAÇÕES: ‘RASGOS’ EMBRIONÁRIOS DE ACENO AO <i>ENCONTRO</i>?.....	215
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	233
REFERÊNCIAS.....	241
ANEXO A – Primeira parte do <i>Diagrama Integrado</i>	251
ANEXO B – Segunda parte do <i>Diagrama Integrado</i>	253
APÊNDICE A – Convite para o café literário	255
APÊNDICE B – Bilhete	257
APÊNDICE C – Minuta de pesquisa de intervenção apresentada à escola.....	259
APÊNDICE D – Contextualização de Euzébio (2011) apresentada à escola.....	263
APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido (pais/mães)	265

APÊNDICE F – Termo de assentimento (pais/mães/responsáveis e estudantes).....	269
APÊNDICE G – Plano do primeiro <i>evento com a escrita</i>.....	271
APÊNDICE H – Planos do segundo <i>evento com a escrita</i>	275
APÊNDICE I – Plano do terceiro <i>evento com a escrita</i>	277
APÊNDICE J – Plano do quarto <i>evento com a escrita</i>.....	281
APÊNDICE K – Plano do quinto <i>evento com a escrita</i>	283
APÊNDICE L – Plano do sexto <i>evento com a escrita</i>	287
APÊNDICE M – Plano do sétimo <i>evento com a escrita</i>	291
APÊNDICE N – Diretrizes para entrevista com os estudantes.....	293
APÊNDICE O – Diretrizes para entrevista com os familiares.....	295
APÊNDICE P – Diretrizes para entrevista com a gestão da escola	297
APÊNDICE Q – Convite para o sarau.....	299
APÊNDICE R – Programação do sarau.....	301
APÊNDICE S – Paródia “Baile do gato”	303
APÊNDICE T – Letra da música “Metáfora”, de Gilberto Gil.....	304

1 **CAPÍTULO INTRODUTÓRIO: EM BUSCA DA AMPLIAÇÃO DE VIVÊNCIAS DE LEITURA DE ESTUDANTES E SEUS FAMILIARES**

A tarefa que temos agora, além da insistência no valor da leitura, está na democratização do acesso aos bens culturais que se expressam pela leitura. E isso exige a formação de um leitor capaz de, encontrando a autoria do texto que se dá a ler, evitar as armadilhas ideológicas nele contidas e posicionar-se criticamente diante do outro, tomando a palavra e tornando-a sua, produzindo sua contrapalavra.
(Luiz Percival Leme Britto)

Esta dissertação abre-se tomando a Introdução como ‘capítulo’, com fins de apresentar, de modo organizado e mais bem delineado, nosso objeto de pesquisa e as especificidades deste estudo. Assim, este ‘capítulo introdutório’ compõe-se de três seções: a primeira detalha o objeto de estudo e problematizações em torno dele; a segunda aborda a historicidade da pesquisa, justificando sua existência; e a terceira trata de estudo precedente a este – pesquisa de Euzébio (2011) – que foi ponto de partida para o planejamento e a efetivação da pesquisa de intervenção que constitui esta dissertação.

1.1 **A LEITURA NA INTERFACE UNIVERSIDADE/FAMÍLIA/ESCOLA COMO OBJETO DE PESQUISA**

A *cultura escrita* é parte da vida humana nestes tempos em que a multiplicidade de materiais escritos e o desenvolvimento tecnológico impõem às pessoas participação em uma sociedade crescentemente mais marcada pela escrita (com base em BRITTO, 2003; 2012). Essa modalidade da língua tende, pois, a mediar relações sociais que têm lugar na cadeia ideológica (com base em VIGOTSKI¹, 2007 [1978];

¹ Ao longo desta dissertação, as grafias dos sobrenomes russos serão registradas em convergência com a forma como aparecem nas obras consultadas, daí sua variabilidade gráfica.

VOLÓSHINOV, 2011² [1929]) e se instituem nesse contexto crescentemente mais *grafocêntrico*³ (FISCHER, 2006). É por meio de textos escritos – e também orais –, os quais se materializam em diferentes *gêneros do discurso*⁴ (BAKHTIN, 2011 [1952-53]), que os sujeitos interagem socialmente e se apropriam da cultura – para as finalidades deste estudo, fundamentalmente da *cultura escrita*⁵. Nesse sentido, a leitura, entendida como *processo cultural* (GEE⁶, 2004) adquire importância capital na sociedade.

A leitura de textos em diferentes *gêneros do discurso* tem desdobramentos em se tratando da participação social e política na vida pública, já que tende a contribuir para que o *sujeito* se insira nas variadas *esferas da atividade humana*, em espaços distintos daqueles que já lhe são familiares. Nesse sentido, vale problematizar representações que estão subjacentes ao *ato*⁷ *de ler* e que tem implicações de ordem cultural, social e econômica, a exemplo de concepções que grassam no senso comum e que tomam *ler* em uma perspectiva intransitiva, como em ‘o hábito de ler’, ‘ler é fundamental’ e representações tais. Nesse conjunto de representações constam, também, olhares para o (não)acesso aos livros e a outros suportes de materiais escritos por segmentos específicos da sociedade, sobretudo em se tratando de espaços vulneráveis socioeconomicamente, o que muitas vezes suscita o desiderato de redenção, o ‘levar luz à escuridão’, como em iniciativas que não raro partem do pressuposto de que construir bibliotecas em determinados

² Valemo-nos aqui da edição em espanhol da obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, assinada apenas por V. Volóshinov, opção de nosso Grupo de Pesquisa – Cultura Escrita e Escolarização (NELA/UFSC) – por entendermos tratar-se de uma tradução mais efetivamente fiel ao original. Estamos cientes de que, neste ano de 2017, saiu nova tradução, diretamente do russo, publicada pela Editora 34, mas não nos foi dado usá-la ao longo deste estudo.

³ Compreendemos *grafocentrismo* aqui como a forte presença, na atualidade, do signo verbal escrito na articulação com outras semioses.

⁴ Em nosso Grupo de Pesquisa, mantemos as seguintes marcações: itálico para conceitos; aspas simples para sentidos duplos; aspas duplas para revozeamento de autores.

⁵ Por *cultura escrita*, para as finalidades deste estudo, entendemos a produção cultural humana historicizada pela via da escrita, o que está em constante movimento, na articulação entre passado e presente em prospecção com o futuro. (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; BAKHTIN, 2011 [1979]).

⁶ Ainda que se trate de um teórico dos estudos do letramento – ancoragem de que não nos valem nesta dissertação –, manteremos referência a ele neste estudo no âmbito específico deste conceito: *leitura como processo cultural*.

⁷ Tomamos *ato*, para as finalidades desta dissertação, a partir de Bakhtin (2010 [1920-24]), o que será precisado no aporte teórico à frente.

espaços sociais tem como consequência direta a formação de leitores⁸ (com base em BRITTO, 2003). Não podemos, pois, denegar a natureza complexa da leitura: *ler* não é verbo intransitivo, não se restringe à ludicidade, não é sinônimo de acesso a *artefatos* de leitura (com base em BRITTO, 2012); trata-se, na verdade, de um complexo *processo cultural* com intrincadas implicações intersubjetivas⁹ e de escopo socioeconômico.

Historicamente, as discussões acerca da concepção de *leitura* tenderam à polarização entre duas abordagens: o olhar *sociologista*, com enfoque nas relações interacionais mais amplas, e o olhar *cognitivista* com ênfase no processamento cognitivo da leitura e com especial atenção a aspectos lexicais e gramaticais implicados na compreensão leitora. Com a guinada das ciências da linguagem, sobretudo nos anos noventa, ganharam lugar estudos de ordem *sociologista*, em virtude também do contato – embora tardio – do Ocidente com textos de teóricos como L. Vigotski e M. Bakhtin e, ainda, da chegada dos Estudos do Letramento ao Brasil (com base em CERUTTI RIZZATTI; CATOIA-DIAS; DAGA, 2014) – movimento evidente na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa ao final da mencionada década. (BRASIL, 1998).

Dessa maneira, no que tange à formação de leitores, a tradição de foco na cognição, passou a conviver com a compreensão de leitura como um *processo cultural* (GEE, 2004), que tem origem nas interações sociais humanas. Tomamos o *ato de ler*, portanto, para além de compreensão leitora *stricto sensu*, o que, com base em Ponzio (2010b; 2014) e L. Ponzio (2017 [2002]), buscamos entender como um *encontro* entre autor e leitor – *encontro* da *outra palavra* e da *palavra outra* –, como r(e)-escrita, percurso para o qual o leitor leva consigo sua história, seus conhecimentos e valores prévios de modo a delinear, no *encontro* dele e do autor, os sentidos do texto, como alude Geraldi (2013 [1991]) com a

⁸ Conhecemos as ressalvas de Britto (2003) quanto à expressão ‘formação de leitor’ em razão das agudas implicações socioeconômicas que esse processo traz consigo, transcendendo a *esfera escolar*, e compartilhamos da percepção de que se trata de uma questão controversa. De todo modo, manteremos a expressão aqui, em sua configuração verbal e nominal, porque a entendemos reconhecida na literatura que discute leitura na escola, o que nos dispensa de um custo lexical maior para tratar do objeto desta dissertação. Entendemos que, nas discussões empreendidas à frente, ficará evidente nossa concepção de leitura como um complexo *processo cultural*, processo do qual questões de ordem socioeconômica são constitutivas.

⁹ Essa discussão, com base em Britto (2003; 2012; 2015), será ampliada posteriormente, quando problematizarmos *projetos de promoção da leitura*, preocupação nossa em nos distanciarmos de valores e de compreensões típicas do senso-comum e, mesmo, de nos mostrarmos cientes acerca de nosso papel ao propormos e implementarmos este estudo.

metáfora do tecido.¹⁰ Entendemos que não mais se justifica a dissociação entre a dimensão social e a dimensão cognitiva do *ato de ler* – embora hoje venham ganhando largo espaço abordagens de cunho neural acerca da leitura (DEHAENE, 2007). Sob uma ancoragem teórica fundamentada na história e na cultura, tal qual se baseia esta dissertação, o *ato de ler* constitui, pois, uma *prática social* concebida na convergência entre essas duas dimensões, que optamos por nomear *intersubjetiva* e *intrassubjetiva*.¹¹

Uma abordagem *intersubjetiva* da *leitura* demanda atenção à inserção social de sujeitos corpóreos e às relações situadas social, histórica e culturalmente que eles estabelecem uns com os outros por meio da linguagem. Já a dimensão *intrassubjetiva* remete aos processos internos que ocorrem quando do processamento da leitura, como *decodificação*, *ativação de conhecimentos prévios*, *agenciamento de esquemas cognitivos*, *inferenciação* e atividades cognitivas afins (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; CATOIA DIAS, 2014).

Conceber a leitura à luz das vivências sociais – em se tratando dos processos de educação formal dos sujeitos – requer da escola, na formação escolar de leitores, o reconhecimento da historicidade de suas relações intersubjetivas, de suas experiências com os usos sociais da escrita. Consideramos, então, como fundamental conhecer as experiências de leituras trazidas pelos alunos, suas vivências, os valores e também os sentidos que atribuem à escrita, na busca por empreender ações que incidam efetivamente na sua formação como leitores (com base em GEE, 2004).

A leitura, na perspectiva com que a tomamos neste estudo, constitui, portanto, um *ato* que demanda apropriação, por parte do sujeito, de *repertório cultural* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]; DUARTE, 2013 [1993]) para além do que já o historiciza. Ressaltamos aqui que por *repertório cultural* não estamos concebendo um repositório estático de conhecimentos, mas aquilo que diz respeito à constituição dinâmica das vivências que se gestam nas relações intersubjetivas. Assim

¹⁰ Como abordaremos adiante, a metáfora da tecedura de Geraldí (2013 [1991]) ilustra a complexidade da constituição da *leitura*. A *leitura* seria um tecido em que os fios trazidos pelo autor e pelo leitor teceriam sempre um mesmo e outro bordado, não havendo sobreposição dos fios, mas o seu entrelaçamento na produção dos sentidos.

¹¹ Esses conceitos serão apresentados no aporte teórico que segue. Por ora, registramos que, inscritas em uma abordagem mais epistemológica e filosófica do que propriamente psicológica, como o faz Vygotski (2012 [1931]), fazemos coocorrer, aqui, o uso de *intersubjetiva* ao lado de *interspíquica* e *intrassubjetiva* ao lado de *intrapíquica*, ainda que entendamos, com base em Wertsch (1985), que tais expressões não podem ser tomadas como sinônimos na menção a conceitos isomórficos; trataremos disso na abordagem teórica à frente.

considerando, a escola – e também outras instituições como a família – desempenha significativo papel no processo de formar leitores de textos em diferentes *gêneros do discurso*, uma vez que *encontrar o outro* por meio de textos escritos – ou, como quer Geraldi (2013 [1991]), *tecer o seu* próprio bordado a partir do bordado do *outro* –, compreender o projeto de discurso (BAKHTIN, 2011 [1952-53]) que se nos apresenta, dando acabamento a esse projeto em um *encontro* de subjetividades (com base em L. PONZIO, 2017 [2002]), é um *processo cultural* sobre o qual a escolarização incide ou deveria incidir expressivamente (com base em BRITTO, 2003; 2012). Desse modo, no plano da *intrassubjetividade*, importa que o leitor interaja com o autor no que concerne aos *sentidos* do texto, desde o plano da decodificação até a inferenciação e a atividade reflexivo-crítica; e isso o faz agenciando conhecimentos linguísticos e enciclopédicos, valores e vivências que o constituem (com base em GERALDI, 2013 [1991]; CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; CATOIA DIAS, 2014; L. PONZIO, 2017 [2002]).

A formação de leitores sugere, assim, a relação entre esses dois polos, não tomados sob um ponto de vista dicotômico, mas sob um ponto de vista dialético¹² (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). Isso porque *ler* implica a realização de atividades cognitivas que só se justificam em razão de a *leitura* ser uma atividade social que tem origem na interação humana; e é por meio dessa atividade – da situação de interação, da natureza dos interactantes, de seus objetivos, de seus conhecimentos e de suas crenças – que os saberes são internalizados e que a produção dos sentidos se dá via *processamentos intrassubjetivos/intrapsíquicos*, o que remete ao *repertório cultural* dos sujeitos.

Conceber *leitura*, portanto, na relação *intersubjetividade/intrassubjetividade*, faz emergir um conjunto de questões implicadas na formação escolar de leitores, tanto no que diz respeito à dimensão histórico-cultural desse processo, quanto no que se refere às dimensões cognitiva e linguístico-textual estritas. Eis, então, a necessidade de um percurso de formação docente que faculte aos professores apropriação teórico-metodológica para ancorar uma ação didático-pedagógica de familiarização dos estudantes com textos escritos nos mais variados *gêneros do discurso* na busca por ampliar suas possibilidades de interação na sociedade em direção à emancipação.

¹² Constará, também, neste estudo, menção à *dialogia*, tendo presente a ancoragem bakhtiniana em que também aportamos a pesquisa. Estamos cientes do risco da posposição de *dialética/dialogia*, mas o assumimos em nome da fecundidade que vemos na articulação do pensamento vigotskiano e do Círculo de Bakhtin.

Essa não nos parece, no entanto, a realidade escolar apontada por indicadores institucionais para a educação, a exemplo do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF¹³ – e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA¹⁴ –, os quais, sob perspectivas diferentes, sinalizam¹⁵ para comprometimentos em se tratando da formação escolar de leitores no Brasil, evidenciando dificuldades e desafios postos historicamente a essa mesma formação. Aquilo que indicadores oficiais parecem sinalizar – em que pese a natureza de seus propósitos e nossa dissociação em relação a eles quando seu enfoque parece-nos ser a *performance* (com base em LYOTARD, 2009 [1979]) – reporta-nos às relações entre as vivências com a leitura na família e na escola, ao tensionamento entre o *cotidiano* e a *história* (com base em HELLER, 2014 [1970]).¹⁶

A mencionada concepção de *leitura como processo cultural* implica atenção a vivências sociais humanas, as quais implicam valorações, atitudes e conhecimentos compartilhados pelos sujeitos em contextos culturais específicos (com base em GEE, 2004). E isso tem suas raízes na *esfera familiar*: é na família que a criança tende a ter suas primeiras experiências com a escrita, tendo presente que as relações intersubjetivas ali se instituem por meio da linguagem, em suas diferentes modalidades (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). Na interação com o *interlocutor mais experiente* (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]) – no caso da família, pais, irmãos, tios e demais familiares, e, da escola, professores, funcionários e colegas –, a criança valoriza os diferentes usos sociais da escrita. Assim compreendendo, é nas relações intersubjetivas que estabelece com esses *interlocutores mais experientes* que essa mesma criança se constitui em sua subjetividade (com base em GERALDI, 2015

¹³ O INAF focaliza os níveis de alfabetismo da população brasileira adulta, baseando-se em entrevistas e testes cognitivos aplicados em amostras nacionais de duas mil pessoas representativas da população. (<http://www.ipm.org.br/>)

¹⁴ O PISA é uma avaliação internacional de habilidades e conhecimentos em leitura, matemática e ciências de jovens de quinze anos. Participam do Pisa países que integram a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – e alguns países convidados, como é o caso do Brasil, sendo que em cada país participante há uma coordenação nacional. (<http://portal.inep.gov.br/>)

¹⁵ Reconhecemos as profundas diferenças de propósitos e de bases epistemológicas que ancoram esses dois indicadores, porém os referenciamos aqui em nome do argumento de que tais indicadores parecem sinalizar fragilidades na formação de leitores em escolas no Brasil, quer o reconheçamos na perspectiva das vivências sociais, como faz o INAF, quer o reconheçamos em perspectiva cognitivista subjetivista, muito distinta da que adotamos neste estudo, como faz o PISA.

¹⁶ Esse *tensionamento* será tematizado nos próximos capítulos desta dissertação.

[2010a]; 2010b); nelas, vai delineando seu *repertório cultural*¹⁷ (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]; DUARTE, 2013 [1993]).

Assim, a escola – compreendida como lugar, por excelência, da *cultura escrita*, sobretudo em espaços fragilizados socioeconomicamente (com base em BRITTO, 2013; 2012) como se entende ser o campo deste estudo – precisa empreender ações que visem à efetiva familiarização dos estudantes com os diferentes usos sociais da escrita materializados nos diferentes *gêneros do discurso* que têm lugar na sociedade mais ampla. Além disso, faz-se necessária uma ação escolar que objetive potencializar o desempenho dos alunos no que diz respeito aos recursos linguísticos agenciados na compreensão leitora dos textos nos mais variados *gêneros do discurso* – a apropriação de conhecimentos gramaticais em favor da leitura e da escrita (GERALDI, 2013 [1991]).

É importante, desse modo, não descurar das vivências que distinguem os estudantes, próprias do seu *cotidiano* familiar e que caracterizam, na maioria das vezes, aquilo que é vernacular, com o cuidado, porém, de não insularizar os sujeitos nesses usos, o que tende a ocorrer quando não lhes é facultada a apropriação daquilo que se historiciza culturalmente como produção humana. Esse cuidado estende-se a considerar seu *repertório cultural* e seus *eventos com a escrita*, evitando descaracterizá-los ou substituí-los em favor dos usos dominantes (CERUTTI-RIZZATTI; PEREIRA; PEDRALLI, 2013), os quais têm lugar na *história*, no *grande tempo* (BAKHTIN, 2011 [1979]; 2014 [1975]). Ao invés disso, importa que a escola busque a ampliação das vivências na perspectiva da integração dialógica ou na síntese dialética entre os usos *cotidianos* e *universais*, ampliando o *repertório cultural* dos alunos, de modo a transcender suas demandas imediatas.

Trata-se, pois, de um processo que se dá da *intersubjetividade* para a *intrassubjetividade* (com base em VYGOTSKI 2012 [1931]): por meio das interações sociais, os alunos se apropriam de conhecimentos e saberes, daquilo que foi objetivado pela cultura humana historicamente (com base em DUARTE, 2013 [1993]). As vivências que possibilitam isso são, portanto, tanto de ordem axiológica quanto conceitual. Nesse sentido, evocamos o conceito de *intersubjetividade* tal como proposto por Wertsch (1985), à luz do ideário vigotskiano: não se trata de meras relações interpessoais; a *intersubjetividade* existe quando os interlocutores compartilham representações acerca de determinado objeto de conhecimento ou situação; dessa forma os sentidos inferidos por cada

¹⁷ O conceito de *repertório cultural*, assim como de *eventos e escrita* – que aparece à frente – serão precisados no aporte teórico deste estudo.

sujeito ocorrem em maior ou menor semelhança no processo de apropriação, a depender das relações estabelecidas com seus interlocutores. A *intersubjetividade* ocorreria, portanto, em níveis de gradação – contemplados, porém, os *saltos revolucionários* de que trata Vygotski (2012 [1931]) – a depender da *zona de desenvolvimento iminente (ZDI)*¹⁸ de cada um, sobre a qual o *interlocutor mais experiente* pode incidir, fazendo avançar o *estado de intersubjetividade*. A consolidação do nível máximo de *intersubjetividade* representaria, pois, uma nova *zona de desenvolvimento real (ZDR)* e o alcance da *autorregulação* da conduta por parte do sujeito – o que se dá com o aprendizado.¹⁹

Em se tratando da educação escolar e, mais especificamente do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa no que se refere à leitura de textos em *gêneros do discurso* diversos – uma vez que constituem atividades que requerem, com base no ideário vigotskiano, a formação de comportamentos complexos, já que o trabalho em educação atua na natureza social das *funções psíquicas superiores* –, tais considerações são de grande relevância. No que respeita à *leitura*, por exemplo, importa observar que cada *ato de ler* é único, irrepetível, porque a *zona de desenvolvimento* em que se encontra o leitor também é diferente a cada nova leitura. Assim considerando, o professor, como interactante mais experiente, deve incidir sobre a *ZDI* do estudante na busca por promover a *aprendizagem* na complexa dinâmica de tornar *intrassubjetivo/intrapsíquico* aquilo que é *intersubjetivo/interpsíquico*; de o sujeito tornar seu aquilo que ainda é do outro – o percurso da *heterorregulação* para a *autorregulação da conduta* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Sendo assim, reiteramos os compromissos da escola com a formação de leitores para além das demandas imediatas dos sujeitos. Importa que a *esfera escolar* promova situações planejadas em que os usos sociais da língua estejam presentes mediando as relações sociais instauradas ali, com um olhar atento ao *repertório cultural* dos alunos na busca pela ampliação desse mesmo *repertório* na perspectiva da integração dialógica ou da tensão dialética de usos cotidianos e universais.

De igual modo, reafirmamos o papel da *esfera familiar* na constituição do *repertório cultural* dos alunos. A família, locus primário

¹⁸ Temos optado por *zona de desenvolvimento iminente* e não mais *proximal* ou *imediate*, em atenção a estudos de Prestes (2010) sobre a adequação das traduções do russo para o português em se tratando do ideário vigotskiano.

¹⁹ Os conceitos *zona de desenvolvimento iminente (ZDI)* e *zona de desenvolvimento real (ZDR)* serão especificados em capítulo à frente.

de constituição do *repertório cultural* dos sujeitos (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]), sendo fundamental no seu processo de apropriação dos diferentes usos sociais da escrita, ao propiciar-lhes vivências em que a modalidade escrita da língua está presente, estará, de alguma maneira, contribuindo para sua formação como leitores de textos em diferentes *gêneros do discurso*. Ao entrar em contato com esses textos, em *eventos com a escrita* situados e, comumente, mediados por um *interlocutor mais experiente*, esses mesmos sujeitos passam a valorar os usos sociais da escrita, o que é importante em se tratando não apenas da sua formação escolar, mas da sua formação para além da escola e da família.

Desse modo, esta pesquisa, que tem como área de concentração a Linguística Aplicada e que se vincula à linha de pesquisa ‘Ensino e aprendizagem de línguas’, aborda vivências com o *ato de ler* na interação das *esferas acadêmica, escolar e familiar*, focalizando questões que envolvem *vivências de leitura* na escola e possibilidades de ampliação dessas vivências no que diz respeito à educação para leitura nessas mesmas *esferas* assim como para além delas.

Com vistas a tratar desse objeto, este estudo buscou responder à seguinte questão geral de pesquisa: **A partir da compreensão conceitual²⁰ acerca de implicações da esfera familiar na constituição do repertório cultural dos estudantes, é possível à educação em linguagem, no que se refere à leitura, no propósito de ampliar²¹ esse**

²⁰ Considerando o aporte vigotskiano desta dissertação, entendemos que a *família*, como primeiro lócus da intersubjetividade, é instituição fundante na constituição do *repertório cultural* dos sujeitos; essa questão será objeto de atenção em capítulos à frente.

²¹ O projeto de pesquisa desta dissertação continha outros dois importantes movimentos (três questões-suporte e três objetivos específicos), em nossa compreensão fundamentais para esse enfoque na *ampliação de repertório*, a saber:

Questões-suporte: (i) Como se caracteriza o *repertório cultural* de mães – ou familiar afim – de estudantes participantes deste estudo, em se tratando de suas vivências com a leitura?; (ii) Como se caracteriza o *repertório cultural* dos estudantes propriamente ditos, filhos dessas mães/ligados a esses familiares afins –, em se tratando das suas vivências com a leitura?; (iii) É possível, com a realização de um projeto com esses contornos, contribuir para a ressignificação das vivências de leitura desses sujeitos – mães/familiar afim e estudantes – em entornos de vulnerabilidade social? De que modo? Sob que aspectos? **Objetivos específicos convergentes com tais questões:** (i) Caracterizar analiticamente o *repertório cultural* de mães – familiares afins – de alunos participantes deste estudo, em se tratando de suas vivências com a leitura; (ii) Caracterizar analiticamente o *repertório cultural* dos alunos propriamente ditos, filhos dessas mães/ligados a esses familiares afins, em se tratando das suas vivências com a leitura; (iii) Problematicar possibilidades de contribuição, em se tratando da realização de um estudo com esses contornos, para a ressignificação das vivências com a modalidade escrita da língua de sujeitos em entornos de vulnerabilidade social.

repertório, transcender a esfera escolar estendendo-se à esfera familiar? Que desafios, contingências, constrictões, avanços e implicações afins afiguram-se em uma iniciativa que se proponha a fazê-lo? Assim considerando, o objetivo geral deste estudo delinea-se estreitamente relacionado a essa questão, constituindo contraparte dela, qual seja: ***Problematicar possibilidades de a educação em linguagem, no propósito de ampliar o repertório cultural dos sujeitos, transcender a esfera escolar estendendo-se à esfera familiar, fazendo-o de modo a experienciar analiticamente desafios, contingências, constrictões, avanços e implicações afins que se afiguram em uma iniciativa que se proponha a fazê-lo.***

Nesse sentido, para tratar do referido objeto de pesquisa e, tendo em vista nossa ancoragem teórica de base histórico-cultural, neste estudo, agenciamos, de modo ressignificado, *simpósio conceitual* (CERUTTI-RIZZATTI, IRIGOITE, MOSSMANN, 2013; 2016; TOMAZONI, 2016) que temos evocado em pesquisas do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização – NELA/UFSC – e que, neste caso, contempla a *psicologia da linguagem vigotskiana* e a *filosofia da linguagem bakhtiniana*.

1.2 A HISTORICIDADE DO PRESENTE ESTUDO

Este estudo trata de questão que entendemos fundamental, quer sob o ponto de vista da historicidade dos estudos de nossa área, quer em se tratando de abordagens atuais dessa mesma área, qual seja: a *formação de leitores* – tendo em vista caracterizações grafocêntricas da sociedade atual (com base em BRITTO, 2012; FISCHER, 2006) e implicações que parece haver nisso, considerando que interações sociais de toda ordem, hoje, requerem domínio dos usos sociais da escrita, os quais, considerada tal modalidade da língua, instituem relações intersubjetivas nas variadas *esferas da atividade humana* (VOLÓSHINOV, 2011 [1929]).

Ainda nesta discussão e levando em conta, como já mencionado, indicadores institucionais para a educação no Brasil, a exemplo do INAF e do PISA, os quais apontam obstáculos na formação escolar de leitores no país, e estudos em nosso Grupo de Pesquisa, a exemplo de Irigoite (2011; 2015) e Euzébio (2011), segundo os quais *eventos com a escrita* propostos pela escola aparentam não encontrar suporte no *repertório*

Tais questões e tais objetivos foram, porém, elididos deste texto final porque, como discutiremos nos capítulos de análise, não houve condições para que pudéssemos gerar dados efetivamente relevantes para responder a tais questões. Logo, para dar conta do conteúdo implicado nessa elisão, recorremos a Euzébio (2011), estudo que precisaremos logo à frente.

cultural dos alunos, parecem ser pertinentes pesquisas na área da educação em linguagem que tratem de tal questão, na busca de novas compreensões no que concerne aos usos da escrita na interface família/escola/universidade e de suas contribuições para ampliar as vivências dos sujeitos com leituras de textos nos mais variados *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]).

Esta pesquisa, de igual modo, decorreu de nossa compreensão acerca do significativo papel que entendemos tributar-se à *esfera familiar* na constituição do *repertório cultural* dos alunos e a (des)atenção que a escola, em muitos contextos, tende a endereçar a esse *repertório*, o que tem (in)viabilizado a ampliação dele (EUZÉBIO, 2011). Considerando que a família é uma importante ambientação no processo de apropriação dos diferentes usos sociais da escrita, espaço de vivências e de historicização dos sujeitos (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]), é lócus fundamental para a constituição dos valores e das vivências dos alunos com a modalidade escrita da língua, sobretudo a sua formação como leitores. Levamos em conta, ainda, que a família constitui lócus primário de *intersubjetividade* na formação da criança, sendo mais efetivamente ou menos efetivamente possível, por meio dela, a criança habituar-se a leituras de textos em diferentes *gêneros do discurso*. Pela via dessas vivências e interações com os familiares, tendem a se criar situações que favoreçam à criança apropriar-se do *repertório cultural* que caracteriza aquele entorno.

Entendemos, porém, como já registrado, que, muitas vezes, a escola não tem considerado vivências próprias do cotidiano de seus alunos, as quais caracterizam, muitas vezes, os usos cotidianos, ora contribuindo para insularizar os sujeitos nesses usos – não lhes facultando a apropriação dos usos dominantes – ora descaracterizando ou substituindo essas vivências entre o que é do plano do vernacular em favor do que é dominante. Ao invés disso, importa à escola buscar a ampliação das vivências dos estudantes na perspectiva da integração dialógica ou da tensão dialética de usos vernaculares e dominantes, incidindo sobre o *repertório cultural* dos alunos de modo a facultar-lhes transcender os usos cotidianos, a fim de que, em diálogo com outros usos, tais alunos possam ressignificar o já conhecido e se abrir para o novo (BRITTO, 2012; L. PONZIO, 2017 [2002]). Essa nos parece ser a relevância acadêmica desta dissertação.

Este estudo se deveu, também, a minha historicidade, tendo em vista minhas²² inquietações e pretensões como licenciada, egressa do Curso de Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e, no momento da pesquisa, como professora de Língua Portuguesa efetiva em escola municipal. No contato primeiro com a docência – e também com a pesquisa, experienciado, dentre outras situações²³, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência²⁴ – PIBID-Português/UFSC – foi possível delinear afinidades acadêmicas, assim como definir caminhos que queria percorrer, na busca por tentar entender os desafios e as possibilidades que se afiguram no ambiente escolar, assim como contribuir com a ação docente e, consequentemente, com o processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa dos alunos, sobretudo aqueles que frequentam as escolas públicas brasileiras. Isso por conceber que nosso compromisso, como professores tanto quanto como pesquisadores, é empreender uma ação que seja socialmente consequente, como o que queremos propor aqui: uma iniciativa que busca ressignificar vivências de leituras de sujeitos, ampliando essas mesmas vivências em se tratando de diferentes *esferas*, familiares a eles ou não, na busca pela sua inserção em distintos espaços sociais.

Além disso, tendo em vista ações que vimos consolidando em nosso Grupo de Pesquisa acerca desse tema, este estudo buscou contribuir com a maneira como se compreende a *esfera familiar* no que respeita à formação do *repertório cultural* dos sujeitos – neste caso, a constituição das vivências com a modalidade escrita da língua por meio da *leitura* – propondo uma pesquisa de intervenção em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – campo de um de nossos estudos nos anos de 2010 e 2011²⁵ e, coincidentemente, minha escola de atuação docente no

²² Opto, aqui, pela primeira pessoa do singular com o intuito de tratar, de modo pessoal, de experiências únicas vividas por mim, autora desta dissertação, as quais também a justificam. A alternância entre as pessoas do discurso será feita no texto sempre que convier, ora para conferir à escrita tom mais pessoal ora para contemplar outras vozes reenunciadas em sua composição.

²³ Durante a graduação, compartilhei de algumas vivências no contexto escolar: exerci a docência como professora substituta na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, atuei como revisora de textos de alunos do Ensino Médio em um colégio da rede privada e realizei estágio obrigatório, nas fases finais do curso, no Colégio de Aplicação da UFSC e na Escola de Educação Básica Municipal Professor Aníbal Nunes Pires.

²⁴ O Programa Institucional de Iniciação à docência – PIBID – é uma iniciativa da Capes que objetiva potencializar a formação de licenciados em diversas áreas do conhecimento. Nesse programa são concedidas bolsas a alunos de licenciatura para participarem de projetos que promovam sua inserção na *esfera escolar*, desenvolvendo ações didático-pedagógicas na escola sob a orientação de um docente do ensino superior em licenciatura e também de um professor da escola. (<http://www.capes.gov.br/>)

²⁵ Essa opção será especificada no capítulo sobre procedimentos metodológicos.

ano de 2016 – em um momento em que nos propomos a pensar *com* a escola.

A pesquisa de Euzébio (2011) – de que nos ocuparemos na seção que segue – teve, portanto, relação direta com a presente dissertação, visto que, com base na interpretação dessa autora acerca do *repertório cultural* de famílias de uma determinada comunidade escolar em Florianópolis/SC –, efetivamos nessa mesma comunidade, quatro anos após o mencionado estudo, uma pesquisa de intervenção envolvendo *vivências de leituras* com mães – ou familiar afim – e estudantes pertencentes a esse mesmo entorno. De igual modo, meu papel como professora da escola, campo da pesquisa, durante o estudo, possibilitou-me vivenciar de modo mais efetivo aquele entorno, conhecendo melhor os *eventos com a escrita* de que participavam meus alunos e suas famílias, propondo uma ação que se articulava com a disciplina de Língua Portuguesa, encontrando respaldo da gestão escolar, mas que ia além da sala de aula e até mesmo da escola.

Assim, este estudo, em entorno de vulnerabilidade social, propôs o *encontro* nosso e de mães de alunos – familiares afins – e seus filhos/estudantes, em vivências com diferentes leituras, buscando novas inteligibilidades no que respeita a possibilidades e desafios de ampliar o *repertório cultural* de alunos na Educação Básica, a fim de que transcendessem sua *cotidianidade* em favor de um processo de inserção social mais amplo.

Foi, portanto, questão fundamental ao presente estudo o olhar para a ampliação das vivências com os usos sociais da escrita por parte de estudantes e também de seus familiares, contemplando as implicações da *esfera familiar* para a educação em linguagem e também desta sobre aquela. Entendemos ser papel, sobretudo, da educação em linguagem – por meio de instituições formais como a escola – propiciar essas experiências com a modalidade escrita aos sujeitos, na busca de que essas experiências influenciem contextos familiares em que a escrita se faz pouco presente, ou em que a ela se atribui importância tangencial, de tal modo que tenham seu *repertório cultural* ampliado e, assim, possam participar efetiva e criticamente de espaços sociais distintos do seu, como leitores de textos em diferentes *gêneros do discurso*. Produzir novas compreensões para o fenômeno linguístico de relevância social da educação para leitura, cotejando a *esfera familiar* com a *esfera escolar* no que respeita a essa mesma educação foi, portanto, o que nos impulsionou nesta pesquisa.

1.3 NOSSO CAMPO DE PESQUISA E NOSSO OBJETO DE ESTUDO: VIVÊNCIAS PRECEDENTES DE EUZÉBIO (2011)

Este estudo, como sinalizamos ao longo deste capítulo introdutório, implicou retorno à realidade social que foi campo de pesquisa de nosso Grupo em anos anteriores; logo, trata-se da busca por novas vivências nesses contextos, agora transcendendo as pesquisas de mapeamento e assumindo pesquisas-ação, em atenção a nosso compromisso ético com a qualificação da educação em linguagem. Trata-se de um novo movimento a que se propõe nosso Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, buscando promover abordagens de intervenção e de colaboração na/com as escolas que têm sido campo de estudos de caso realizados até o momento. Assim considerando, esta subseção tem o propósito de historiar brevemente Euzébio (2011), pesquisa precedente que justificou a delimitação do objeto desta dissertação.

O estudo de caso, que tem como título “Usos sociais da escrita na família e na escola: um estudo sobre *práticas e eventos de letramento* em uma comunidade escolar em Florianópolis/SC”, foi realizado pela pesquisadora Michelle Donizeth Euzébio no âmbito de sua dissertação de mestrado nos anos de 2010 e 2011. Euzébio (2011) problematiza a ausência da escrita na família e na escola no que respeita ao entorno social estudado – a comunidade escolar de vulnerabilidade social que constitui campo de pesquisa da presente dissertação –, buscando compreender como a atuação da *esfera escolar* incidia mais efetivamente ou menos efetivamente no *repertório cultural* de seis estudantes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisadora, à época, conviveu com algumas famílias pertencentes àquela comunidade, assim como com a classe escolar de que eram parte os seis alunos, de idades entre nove e onze anos, inseridos no *Núcleo de Letramento*²⁶ da escola campo de estudo, no intuito de compreender o *repertório cultural* e os *eventos com a escrita* característicos desse contexto. Buscou, ainda, depreender convergências e divergências em se tratando desse mesmo *repertório* e desses mesmos *eventos com a escrita* entre as referidas *esferas*. Para tanto, Euzébio (2011) imergiu nos espaços escolar e familiar de que tomavam parte essas

²⁶ A escola, à época, experimentava um projeto baseado na conhecida *Escola da Ponte*, ancorada nos ideais escolanovistas. Assim, organizava-se em três núcleos: *Núcleo de Alfabetização e Letramento* (1º ao 3º ano), *Núcleo de Letramento* (4º ao 5º ano) e *Núcleo de Consolidação do Letramento* (6º ao 8º ano). (com base em EUZÉBIO, 2011).

crianças, fazendo-o pelo período de seis meses, de modo a acompanhar sua participação em distintas atividades. Além de *observações* pontuais, realizou entrevistas com alunos, professores e funcionários da escola, assim como com familiares desses mesmos alunos e pesquisa documental, analisando, na escola, registros das avaliações descritivas dos estudantes participantes de pesquisa, projeto político-pedagógico da escola, materiais didáticos utilizados, cadernos dos alunos, dentre outros documentos; e, em casa, estudou diferentes tipos de materiais escritos, tais como rótulos, bíblias, materiais religiosos e afins.

Em se tratando do campo daquele estudo, trata-se da escola de Educação Básica que constitui nosso atual campo de pesquisa, situada em um bairro desprivilegiado socioeconomicamente localizado ao norte da ilha de Florianópolis, vale mencionar, tal qual destaca Euzébio (2011, p. 107), que “a escolha da escola decorreu da opção política de conhecer melhor esses segmentos para, com a produção de novos saberes, contribuir de algum modo com seu processo de formação.”, prospecção que compõe o todo que justifica a proposição do presente estudo.

Assim, participaram da pesquisa de Euzébio (2011) um grupo de seis crianças; duas meninas e quatro meninos; as mães e, em se tratando de uma das crianças, a avó, com idades entre 30 e 51 anos. Tais mulheres eram provenientes de outras cidades e estados do país, sendo que grande parte delas não concluiu o Ensino Médio e atuava, na ocasião, em empregos de pouca valoração social. Os pais, na sua maioria, exerciam o ofício de pedreiro e pouco participavam de interações familiares em que a escrita se faz presente. Desse modo, a participação da figura materna no estudo de Euzébio (2011) não se deu ao acaso; tal estudo mostra que eram elas as interlocutoras mais efetivas dos filhos no ambiente familiar. De acordo com Euzébio (2011, p. 135),

Observações empíricas e assistemáticas [...] nos permitem inferir que vivências familiares com diferentes usos da escrita, em várias dessas famílias, ficam inviabilizadas da participação paterna – e não são instigadas por esses senhores -, quer pela rotina do ofício, quer pelas baixas demandas de escrita dessa esfera profissional, quer pela exaustão cotidiana a que são submetidos tais profissionais, o que tende a lhes privar de um convívio familiar mais intenso e prolongado à noite.

No que respeita ao *repertório cultural* e aos *eventos com a escrita* da família, Euzébio (2011) observou que, naquele entorno, havia uma evidente rarefação dos usos da escrita. Ruas, por exemplo, não eram identificadas pela escrita: “É praticamente impossível ter mobilidade na comunidade por meio da escrita; a única referência a material escrito encontrada naquele perímetro urbano de cerca de quatro quilômetros correspondeu a uma tímida placa indicativa de minimercado [...]” (EUZÉBIO, 2011, p. 140). Os usos da escrita, nessas famílias, não se davam de forma ‘naturalizada’. Os materiais escritos se limitavam àqueles pertencentes a instituições como a escola e a Igreja, assim como àqueles vinculados à *esfera do consumo*; a livros didáticos, bíblia, textos de cunho religioso, rótulos de produtos e afins. Ainda assim, muitos desses materiais ocupavam a condição de ‘letra morta’: estavam presentes naquele espaço social, mas não se prestavam a demandas de interação; não instituíam *eventos com a escrita* por meio deles.

As famílias participantes do estudo de Euzébio (2011), em que pese a rarefação de *repertório cultural* vinculado aos usos da escrita ligados ao *grande tempo*, para socialização com as crianças, atribuíam papel importante à escola no desenvolvimento dos filhos. No entendimento de Euzébio (2011, p. 171), tratava-se de um quadro de “valorização a partir das dificuldades de sua própria história: [as mães/avós] não querem que as crianças repitam sua própria condição – eis a busca de romper com o determinismo.”. Essa valorização da esfera escolar, tal qual registra Euzébio (2011), é perpassada por uma compreensão salvacionista de educação, assim como pelo *mito do alfabetismo* (GRAFF, 1994). Havia a expectativa de que a escola seria responsável pelo desenvolvimento e pela mobilidade social dos sujeitos; assim como a expectativa de que, se dominassem o código escrito, participariam ativamente da sociedade. Euzébio (2011, p. 179), porém, assinala que “à escola compete ressignificar o *repertório cultural* dos alunos, sob pena de não corresponder à função social a que deveria se prestar: facultar aos sujeitos, sobretudo aqueles dos grupos de vulnerabilidade social, novas (e críticas) representações sobre os saberes que se instituem por meio de usos dominantes da escrita [...]”, em um processo de ampliação de suas vivências com a modalidade escrita da língua.

O estudo aponta que, em muitos desses núcleos familiares, havia a compreensão de que o lugar da escrita é na escola; de que é na escola que se adquire o domínio efetivo da escrita. O *ato de ler* um romance, por exemplo, dentre outros congêneres, mostrou-se, nessa comunidade, como imposição escolar, distintamente de *evento* que pode se instituir em

distintos espaços sociais como a família. A interpretação que Euzébio (2011) registra não encontrar, nesse entorno, valoração disseminada dos distintos usos da escrita. Assim, o que tendia a ocorrer era a não adesão por parte dessas crianças aos *eventos com a escrita* propostos pela escola, o que se devia – seguramente entre outras tantas razões de distintas complexidades – a tais *eventos* não encontrarem suporte no *repertório cultural* desses estudantes, o qual se delineia no interior dos grupos culturais de que tomam parte.

A pesquisa reporta, ainda, distanciamento entre a escola e a família, seja pela distinção das famílias de certos usos da escrita ou mesmo pela dissociação de funcionários e de docentes da escola em relação àquele espaço comunitário com suas especificidades. Nesse contexto, a comunicação entre escola e família tendia a não se efetivar pelo tradicional envio de bilhetes ou mecanismos correlatos; a agenda escolar era pouco utilizada para esse fim e para outros assemelhados. Nas aulas, a presença da escrita se eliciava, sobretudo, por meio de cópia no quadro ou pelo uso do livro didático, não instituindo, na maior parte das vezes, *eventos com a escrita* potencialmente capazes de ampliar as vivências com essa modalidade da língua por parte dos alunos. (com base em EUZÉBIO, 2011).

A ambientação escolar, na compreensão da pesquisadora, organizava-se mais centradamente na oralidade. À época da pesquisa, havia nesse espaço, historicamente concebido como lugar em que a modalidade escrita da língua se faz presente, uma rarefação da escrita. Na sala dos professores, assim como na sala de aula da classe campo de pesquisa, havia poucos materiais escritos e, quando havia, distinguiam-se dos usos efetivos da escrita. “na biblioteca, território historicamente reservado à modalidade escrita e no qual a oralidade precisa ser silenciada, não prevalecem *eventos de letramento* efetivos.” (EUZÉBIO, 2011, p. 191). De acordo com a autora (2011), a biblioteca escolar parecia não significar muito para grande parte das crianças, uma vez que não se observava o engajamento delas em *eventos com a escrita* que poderiam ter lugar nesse espaço e, ainda, por não estarem habituadas a frequentar esse lugar.

Na avaliação de Euzébio (2011, p. 136), “não parece haver, na ambientação escolar em estudo, recorrência, variabilidade, sistematicidade e consistência nos diferentes *eventos de letramento* que constituem a rotina escolar.”. Parecia haver, no espaço em estudo naquela ocasião, compreensão da não aprendizagem por parte daquelas crianças, a partir do entendimento de que a configuração comunitária de que

participavam tendia a não possibilitar tal aprendizagem como processo cultural.

Assim, Euzébio (2011) entende que a divergência entre o *repertório cultural*²⁷ que caracteriza a ambientação escolar e o *repertório cultural* que caracteriza o espaço familiar não parecia ser o motivo da não ressignificação das representações dos estudantes acerca dos usos da escrita. Na escola, a escrita também parecia rarefeita, na compreensão de Euzébio (2011, p.234), “motivada pelas condições de a(na)lfbetismo dos alunos e, possivelmente, originada por uma implícita naturalização da não aprendizagem que tende a caracterizar espaços de vulnerabilidade social como esse [...]”.

A autora compreende que abordagens que tomam a escrita na sua absoluta abstração, desvinculada do contexto social, reiteravam a tais alunos sua condição de pertencimento a estratos de vulnerabilidade social, porque a ampliação de *repertório cultural* passível de abertura de espaços para vivências para além de seu entorno imediato parecia estar em xeque.

Tendo em vista tais interpretações de Euzébio (2011) e em atenção a nosso compromisso ético com a educação, no movimento a que agora se propõe nosso Grupo de Pesquisa, projetamos e efetivamos nos anos de 2015 e de 2016 o presente estudo, o qual buscou retornar à realidade estudada pela referida pesquisadora e promover ‘com’ essa comunidade escolar uma ação que contribuísse para ampliar os usos da escrita ali e para além daquele espaço, com especial atenção à leitura, empenhando-nos em articular *família*, *escola* e *universidade* na busca desse propósito e no intuito de compreender se é possível à educação em linguagem tal papel. Temos ciência de que se tratou de um propósito de pesquisa com implicações de prospecção para longo tempo, o que perpassou nossas projeções iniciais para o estudo dado o referido compromisso que tínhamos com aquele entorno escolar. Entretanto, compreendíamos este estudo como um primeiro movimento para realização do que se efetivou a partir dele na busca de continuidade futura, razão pela qual insistimos nele. Na ocasião da pesquisa, estando também eu na condição de professora da escola, esperava-se que tal continuidade se desse no âmbito da docência em Língua Portuguesa nos próximos anos, o que, porém, inviabilizou-se com minha saída da escola. Essa busca se mantém, portanto, na via de estudos posteriores nossos.

Registrado isso, pontuamos que esta dissertação compreende outros cinco capítulos, quais sejam: ‘Vivências de leitura na/para além da escola – *encontros* do eu e do *outro* via escrita’, que consiste no

²⁷ A autora trata, na verdade, de *práticas de letramento*, conceito fundado em Street (1984; 1988).

referencial teórico da pesquisa; ‘O percurso da pesquisa de intervenção – a proposição de ‘fazer com’ a escola e os sujeitos envolvidos’ cujo delineamento se ocupa dos procedimentos metodológicos, e, ainda, três capítulos de análise de dados de modo que o primeiro trata das ‘Perspectivas de encontro e ressignificações dessas mesmas perspectivas – o ‘abrir-se’ para a escola e as famílias’; o segundo compreende ‘O *repertório cultural* dos interactantes: desafios para o *encontro*’ e, o último, ‘Em meio a inquietações – ‘rasgos’ embrionários de aceno ao *encontro*?, capítulo no qual problematizamos o que concebemos como ‘movimentos embrionários de convergência’ para as *vivências de leituras* que compunham a pesquisa de intervenção. No fecho, registramos as considerações finais acerca deste estudo, retomando brevemente as discussões realizadas em torno da questão de pesquisa e tratando de inquietações suscitadas por essas mesmas discussões.

2 VIVÊNCIAS DE LEITURA NA/PARA ALÉM DA ESCOLA: ENCONTROS DO EU E DO OUTRO VIA ESCRITA

É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto. E como cadeia, os elos de ligação são aqueles fornecidos pelos fios das estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva de leitura. A produção deste leitor, é marcada pela experiência do outro, autor, tal como este, na produção do texto que se oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda. Se assim não fosse, não seria interlocução, encontro, mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão.
(João Wanderley Geraldi)

Este capítulo congrega abordagens teóricas sob uma epistemologia que vimos nomeando *histórico-cultural*, colocando em diálogo dois construtos teóricos, a nosso ver, convergentes entre si²⁸, quais sejam: o amplo espectro das discussões do Círculo de Bakhtin e o pensamento vigotskiano. Tal *simpósio conceitual*, proposto por Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013; 2016) e ressignificado por Tomazoni (2016), é evocado nesta dissertação por o entendermos fecundo no estudo da complexidade dos processos de escolarização, ainda que nem todos os autores nele implicados tenham como foco esses mesmos processos.

Essas abordagens teóricas se ocupam de sujeitos singulares, social e historicamente situados, os quais estabelecem relações com o *outro/Outro*²⁹ no mundo, na proposição da compreensão da dinâmica das relações sociais que constituem o *pequeno* e o *grande tempo* (com base

²⁸ Entendemos que tais construtos teóricos são convergentes sob o ponto de vista de uma compreensão epistemológica que contempla a história, a cultura e a sociedade, havendo compartilhamentos – e não isomorfias – entre eles no que diz respeito à concepção de *sujeito* historicizado e à concepção de *língua* como objeto social. Assim, tais construtos parecem viabilizar proposições que nos permitem, em alguma medida, compreender a realidade, permanecendo, entretanto, salvaguardadas suas especificidades de origem.

²⁹ Por *outro*, para as finalidades deste estudo, compreendemos o interactante histórico com quem nos relacionamos no cotidiano e para além dele; já por *Outro*, compreendemos o plano da *ontogênese*, com base em Vygotski (2013 [1930]); o plano do *genérico-humano*, com base Heller (2014 [1970]); o plano do *Ser*, com base em Bakhtin (2010 [1920-24]).

em BAKHTIN, 2011 [1979]. A filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin e a psicologia da linguagem vigotskiana, a nosso ver, enfocam as relações intersubjetivas instituídas por meio da *linguagem*, o que remete, respectivamente em cada uma dessas teorias, ao *ato*, que implica a constituição subjetiva e à *aprendizagem* que move o *desenvolvimento*. Assim, no bojo de tais compreensões, a *leitura* é concebida como *ato*, erigido de *encontros* situados e únicos do eu e do *outro/Outro* na produção dos sentidos via texto escrito.

Dessa maneira, em atenção ao objeto deste estudo, teorizações sobre *cultura escrita*, no que diz respeito à *leitura*, constituem o eixo sobre o qual este aporte se estrutura.

2.1 A LÍNGUA NO *ENCONTRO* DE SUBJETIVIDADE E ALTERIDADE

Estudar a *língua* sob o enfoque de uma perspectiva dialógica do discurso, amparada pelo ideário que nomeamos *histórico-cultural*, requer de nós, como pesquisadores tanto quanto como professores, uma postura *ética* – no sentido bakhtiniano do termo – e crítica em relação a fenômenos linguísticos de relevância social que buscamos compreender, como a questão da formação escolar de leitores no Brasil. Desse modo, interessa-nos considerar as relações intersubjetivas que se nos apresentam por meio de um olhar que procura fugir a reducionismos ou mesmo a determinismos a respeito do que vemos. Nesse sentido, está subjacente nesse *ato* uma concepção de *sujeito* como alguém que existe de fato, que tem um nome, que é datado, sendo situado, portanto em um tempo e em um espaço social (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]; 2010 [1920-24]); e uma concepção de *língua* como *atividade* que institui as relações intersubjetivas que se dão na sociedade, como *instrumento*³⁰ *psicológico de mediação simbólica*, nos termos vigotskianos. (com base em VOLÓSHINOV, 2011 [1929]; VYGOTSKI, 2012 [1931])

Assim compreendendo, importa considerar que os sujeitos se relacionam por meio da *língua* e, em o fazendo, são constituídos e modificados pelo *outro/Outro*, nessa relação semioticamente mediada, ao mesmo tempo em que constituem e modificam tanto o *outro/Outro* quanto a *língua*. Não tomamos por base neste estudo, portanto, concepções subjetivistas e imanentistas acerca respectivamente de *sujeito* e de *língua*,

³⁰ Empregamos o termo *instrumento* como o faz o ideário vigotskiano, tomado na perspectiva do materialismo histórico.

as quais consideram o *sujeito* como centro em/de si mesmo, e a *língua*, sob um viés monológico, como expressão da consciência individual ou como um sistema tomado abstratamente (VOLÓSHINOV, 2011 [1929]). Para nós, nas palavras de Volóshinov (2011 [1929], p. 151-152):

La realidad concreta del lenguaje en cuanto discurso no es el sistema abstracto de formas lingüísticas ni tampoco enunciación monológica y aislada, ni el acto psicofísico de su realización, sino el acontecimiento social de interacción discursiva, llevada a cabo mediante la enunciación y plasmada en enunciados.³¹

Considerando, pois, a interação verbal como capital em se tratando da *língua*, e, sendo impossível pensar qualquer interação sem a presença viva dos interlocutores, os quais interagem na/para a produção dos sentidos, por meio da *língua*, não podemos entender o *sujeito* como um ser abstrato, não corpóreo. Concebemos, pois, o *sujeito* como ‘alguém’ que pensa e que é pensado por ‘outrem’ (MIOTELLO, 2011); e que, por isso, historiciza-se nas vivências que mantém com o *outro/Outro* no mundo. É nessa relação social e concreta do eu com o *outro/Outro* que a *língua* – acrescentaríamos: também os sujeitos –, vive e evolui historicamente (VOLÓSHINOV, 2011 [1929]). A esse respeito, Volóshinov (2011 [1929], p. 137) registra que

Toda palabra expresa a "una persona" en su relación con "la otra". En la palabra me doy forma amí mismo desde el punto de vista del otro, al fin de cuentas desde el punto de vista de mi colectividad. La palabra es el puente construida entre el yo y el otro. Si un extremo del puente está apoyado en mí, el otro se apoya en mi interlocutor. La palabra es el territorio común compartido por el hablante y su interlocutor.

Tomando por base esse caráter dialógico da linguagem, não podemos apagar os sujeitos das interações, concebendo-os de forma abstrata. A *língua*, como lócus da constituição subjetiva, não prescinde dos sujeitos em sua produção, assim como eles necessitam da *língua* para a sociointeração, no âmbito da qual se delineiam os sentidos.

³¹ Cabe registrarmos nossa opção em não inserir as traduções do inglês e do espanhol nesta dissertação por compreendermos tais idiomas como amplamente dados na esfera acadêmica.

Dessa maneira, podemos entender *língua*, à luz da perspectiva vigotskiana, como *instrumento psicológico de mediação simbólica* (VYGOTSKI, 2012 [1931]; 2013 [1920-30]). A *língua*, neste caso, como criação cultural, “es el medio de que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien en su propia conducta, bien en la de los demás; es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano [...]” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 94). Assim, pelas relações intersubjetivas mediadas pela *língua* atribuímos sentidos às nossas vivências (WERTSCH, 1985). De igual modo, e, tendo em vista a concepção de *sujeito* que vimos assumindo, podemos compreender as práticas sociais de uso da *língua* como *eventos* irrepetíveis, tendo presente que, na atividade humana mediada (VYGOTSKI, 2012 [1931]), a *língua* se materializa em textos em *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]). Por meio de tais *gêneros*, instituem-se interações, situadas e únicas, protagonizadas por sujeitos historicizados, que vão se constituindo ao atribuir sentidos ao mundo por meio do uso da *linguagem*, sempre no âmbito da *história*, tal qual Heller (2014 [1970], p. 12-13) toma este último conceito.

A história é a substância da sociedade. A sociedade não dispõe de nenhuma substância além do homem, pois os homens são portadores da objetividade social, cabendo-lhes exclusivamente a construção e transmissão de cada estrutura social. Mas essa substância não pode ser o indivíduo humano, já que esse – embora a individualidade seja a totalidade de suas relações sociais – não pode jamais conter a infinitude extensiva das relações sociais. [...] a história é, entre outras coisas, história da explicitação da essência humana [...]. [Entretanto] A substância não contém apenas o essencial, mas também a continuidade de toda a heterogênea estrutura social [...].

O *sujeito* não seria, portanto, instituído, determinado pelas condições sociais e históricas, mas constituído historicamente por meio dessa *linguagem* na relação com o *outro* (GERALDI, 2015 [2010a]) e com o *Outro*. Admitir que o *sujeito* não seja um ser assujeitado, que segue um papel previamente dado, é admitir, pois, sua *inconclusibilidade* e sua *incompletude* no mundo (GERALDI, 2015 [2010a]), de modo que

Não há um sujeito pronto de um lado que se apropriaria de uma língua pronta do outro lado. Também os sujeitos se constituem à medida que interagem com os outros [e com o *outro*], sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como produtos deste processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem que usa (na particularidade de suas interações) não é sua, mas também dos outros e é para os outros e com os outros que interage verbalmente. Trata-se sempre de sujeitos se completando e se construindo em suas falas e nas falas dos outros. (GERALDI, 2015 [2010a], p. 36)

O *sujeito*, portanto, não é acabado; vai se delineando a partir de suas vivências com a alteridade no mundo. Para Vygotski (2012 [1931], p. 94), “la transformación de la naturaleza por el hombre implica también la transformación de su propia naturaleza.”, sendo tais transformações mediadas por instrumentos criados culturalmente como a *língua*, cujo acabamento igualmente não é dado, mas é produto dessa relação subjetividade/alteridade, implicando articulações entre os planos *microgenético* e *ontogenético* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; 2013 [1920-30]).

A respeito desse processo de formação da subjetividade na relação com o *outro/Outro* pela *palavra*, Bakhtin (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 373) escreve:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo.

Assim, é o *outro/Outro* diante de mim/em mim que me faz ser quem sou. Em outros termos, são os *encontros* de subjetividade e alteridade (PONZIO, 2010b) que me constituem, a *palavra do outro* em tensão/confronto/negociação/acordo com a *minha palavra*. E por *palavra do outro* entendemos “qualquer outra palavra *não minha*.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 379). E é essa palavra *não minha* que coloca o mundo em mim e a qual queremos tomar sempre no plano da *história*.

Diante disso, o *sujeito* é alguém que é chamado a responder; que é, neste caso, *responsável* e *responsivo*, posicionando-se e articulando sentidos com o outro. Assim, na situação de interação que estabeleço com o *outro* por meio da *língua*, sou convocado a responder porque não tenho *álibi para existir* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]): sou único e ocupo um lugar único no mundo, por isso não posso me esquivar de minha *responsabilidade* existencial, tenho o dever de responder, de *assinar o ato responsável* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]). *Ato*, nestes termos, implica ‘dar um passo’, arriscar-se, posicionar-se. Trata-se de “um ato de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsavelmente, a partir do lugar que ocupa, sem *álibi* e sem exceção.” (PONZIO, 2010a, p. 10) Para Bakhtin (2010 [1920-24], p. 44),

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir.

Nesse sentido, viver é justamente participar do diálogo inconcluso que é a vida humana, interrogando, ouvindo, respondendo, concordando etc. (BAKHTIN, 2011 [1979]). Dessa forma, todos nós somos *responsáveis* – temos a responsabilidade em devolver a palavra ao *outro* – de modo que somos chamados a responder eticamente por nossos *atos*, sem *álibi*, sem proteção (PONZIO, 2010b). Nesses termos, sou igualmente *insubstituível* (GERALDI, 2015 [2010a]): do modo como eu penso e do lugar onde eu penso, ninguém pode me substituir porque ninguém é igual a mim.

A esse respeito, consideremos o olhar de Ponzio (2010b, p. 23): “Cada um é único, com certeza, mas não é único a nível [apenas] ontológico; é único existindo em relação, na relação com o outro, é único na palavra viva, na outra palavra que se relaciona com uma palavra outra.”. Também Heller (2014 [1970, p. 35] concebe a particularidade do sujeito pela sua unicidade e irrepetibilidade, postulando que “[...] o único e irrepetível converte-se num complexo cada vez mais complexo, que se

baseia na assimilação da realidade social dada e, ao mesmo tempo, das capacidades dadas de manipulação das coisas; a assimilação contém em cada caso [...] algo de momento ‘irredutível’, ‘único’”, mas sempre na relação com a *genericidade humana*.

Desse modo, compreendemos que questão fundante na constituição do sujeito é seguramente a alteridade, a contrapalavra do *outro* no *encontro* da minha própria palavra (PONZIO, 2010b). Assim, ancoramo-nos no filósofo italiano na compreensão de que a unicidade não se restringe ao plano ontológico, dá-se no plano da materialidade histórica dos sujeitos – no plano do nome próprio, como destaca Ponzio (2013). Entendemos, porém, que essa unicidade implica a *ontogênese*, uma vez que a *microgênese* instanciada no nome próprio, é indissociável da *sociogênese* e da *ontogênese*. (com base em VYGOSTKI, 2013 [1930])

Tendo em vista tais considerações, registramos não ser nosso propósito, ao conceber o *sujeito* como singular e socialmente constituído, incorrer no *subjetivismo* – objeto de crítica de Volóshinov (2011 [1929]), nem em um *relativismo cultural* tal qual critica Duarte (2013 [1993]) e que, segundo Ponzio (2012), é outro tipo de dogmatismo. Também Bakhtin (2010 [1920-24]) denega o relativismo, ao colocar em dialogia *istina* e *pravda*, tal qual ressalva Amorim (2006). Posturas tais, de que nos dissociamos, implicariam entender o *sujeito* em seu absoluto *ego*, compreendendo-o como produtor de sentidos de si mesmo. De acordo com Ponzio (2012, p. 172), um ponto de vista relativista não está “exposto ao diálogo [...], tem na sua base a negação do outro, a indiferença em relação às diferenças, o apaziguamento da boa consciência”. Ao contrário disso, com base em discussões empreendidas por Heller (2014, [1970]) e também por Bakhtin (2010 [1920-24]), Volóshinov (2011 [1929]), Bakhtin [VOLOCHÍNOV] (2012 [1927]), importa-nos, respectivamente a esses autores, ver o *singular* na relação com a *genericidade humana*; a *pravda* na relação com a *istina*; a *ideologia*³² do cotidiano na relação com a *ideologia oficial*, uma vez que, como concebe Heller (2014 [1970], p. 68, grifos no original), “Todo homem é, ao mesmo tempo, ente particular-individual e ente humano-genérico, ou seja, uma ‘singularidade’ e,

³² Tomamos *ideologia* aqui com os sentidos que lhe atribui Volochínov (2013 [1930], p. 138, grifos do autor): “Por ideologia entendemos todo o conjunto de reflexos e interpretações da realidade social e natural que se sucedem no cérebro do homem, fixados por meio de palavras, desenhos, esquemas ou outras formas signíficas.”. Estamos cientes de que o Círculo de Bakhtin assume uma compreensão bastante própria de *ideologia* e, ancorando-nos nele, acompanhamos essa mesma compreensão, na qual – em que pesem ressignificações das bases marxistas e a sublinha da ‘interpretação’ – vemos salvaguarda epistêmica, foco na *consciência*, não apenas no discurso.

simultaneamente, uma parte orgânica da humanidade, da história humana.”

Nesse sentido, nosso estudo não busca exacerbar as singularidades dos sujeitos, enfocando suas individualidades e se circunscrevendo a elas, mas, contrariamente a isso, procura entender esses sujeitos no tensionamento entre *indivíduo* e *genérico-humano* (com base em HELLER, 2014 [1970]); o que implica considerar a *história* e a *cultura* como constituidoras desses sujeitos por meio da linguagem. Nas interações mediadas pela *língua* – como semiose que permite a organização de nossas vivências na sociedade, a regulação do pensamento na instituição de relações intersubjetivas que nos possibilitam interpretar a realidade objetiva (com base em VYGOTSKI, 2013 [1930]) –, dá-se o tensionamento com o *genérico-humano* (HELLER, 2014 [1970]).

É importante, nesse contexto, registrarmos discussão de Heller (2014 [1970]) em se tratando das relações entre *cotidianidade* e *genericidade humana*. Segundo a autora (2014 [1970], p. 31, grifos no original),

A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias.

A esse respeito, Heller (2014 [1970], p. 31] ainda escreve que “O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos [...]”; o que remete, em nossa compreensão, ao sujeito pós-moderno cuja constituição se dá envolta na imediatez de seu tempo histórico (com base em LYOTARD, 2009 [1979]). Distintamente disso, para a autora húngara (2014 [1970]), o homem já nasce inserido em sua cotidianidade e vai adquirindo as habilidades necessárias à vida cotidiana nos grupos de que toma parte, a exemplo da família e da escola. A particularidade humana é depreensível a partir da individualidade do homem, “mas um [único] homem não pode jamais representar ou expressar a essência da humanidade.” (HELLER, 2014 [1970], p. 35). Sua individualidade está voltada para a satisfação das necessidades do próprio *eu*, relacionadas as suas demandas biológicas; entretanto

O indivíduo (a individualidade) contém tanto a particularidade quanto o humano-genérico que funciona consciente e inconscientemente no homem. [...] É um ser singular que se encontra em relação com sua própria individualidade particular e com sua própria genericidade humana [...]. (HELLER, 2014 [1970], p. 37).

Assim, o *genérico humano* diz respeito ao que nos aproxima uns dos outros no curso da história, refere-se àquilo que é do gênero humano e que se orienta, portanto, para o *nós*. Dessa forma, em concordância com esse pensamento, importa a superação da “muda unidade vital de particularidade e genericidade” (HELLER, 2014 [1970], p. 38), a elevação ao *genérico-humano*, o que entendemos como papel da educação ao possibilitar aos sujeitos o abandono ao senso comum e a reflexão sobre a própria condição humana.

Isso só é possível, portanto, por meio de *encontros* mediados pela *língua*, como espaço comum do *eu* e do *outro*, no qual cada um de nós se constitui como sujeito histórico, de tal maneira que a *língua* está na vida ao mesmo tempo em que a vida está na *língua* pela prática social concreta de interação vivida por nós (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]; GERALDI, [2015] 2010b). Assim, pelas vivências situadas que estabelecemos uns com os outros por meio da *língua* nos apropriamos daquilo que foi objetivado historicamente pela cultura humana (com base em VIGOTSKI, 2012 [1931]; DUARTE, 2013 [1993]). E essa apropriação diz respeito tanto a conhecimentos e saberes típicos da *cotidianidade* como aqueles pertencentes à *história*, que dizem respeito ao *genérico-humano*.

Essa discussão nos remete a considerações de Bakhtin (2011 [1979]; 2014 [1975]) a respeito do conceito de *cronotopia*, visto que as relações entre o *grande* e o *pequeno tempo*, entre *cotidiano* e *história*, implicam configuração cronotópica, dada a inserção cultural e histórica de sujeitos corpóreos, que agem eticamente. Segundo Heller (2014 [1970], p. 13), “O tempo é a irreversibilidade dos acontecimentos. O tempo histórico é a irreversibilidade dos acontecimentos sociais.”. Considerando isso, compreendemos que a relação tempo-espaço está implicada naquilo que a cultura humana produz: cada época e cada espaço correspondem a determinadas formas de ver e conceber o mundo, mas todos eles se relacionam no plano da *istina*, do *grande tempo*. Assim, a cada nova temporalidade, tem-se também um novo homem, que, para fazer o futuro, principia nos ombros da história. (com base em BAKHTIN

2011 [1979]; 2014 [1975]; HELLER, 2014 [1970]). A esse respeito, consideremos o que escreve Geraldí (2015 [2010b], p. 145): “Ser datado e situado limita as condições de nossa constituição em sujeitos, mas, por participarmos da construção do grande tempo da humanidade, deixamos rastros do passado no que será futuro.”. Entendemos que esses ‘rastros’ na história dizem respeito ao *genérico-humano*, àquilo que está relacionado à verdade *universal* e à *grande temporalidade*, mas que só faz sentido quando *assinado* pelo *sujeito* no *pequeno tempo* (BAKHTIN 2011 [1979]; 2014 [1975]).

Pertence, portanto, ao *grande tempo*, pois, aquilo que, tendo sido objetivado pela cultura humana – por meio de interações sociais na atividade humana linguisticamente mediada –, alcança lugar na história (HELLER, 2014 [1970]), mas, em nossa compreensão, sempre o fazendo no âmbito das relações entre o *mundo da vida* e o *mundo da cultura* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]). Sendo assim, no bojo dessa discussão está a articulação entre *singular* e *universal*, uma vez que *mundo da cultura* e *mundo da vida* estão mutuamente implicados, tendo presente que o sujeito é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico de tal modo que “Também o genérico está ‘contido’ em todo homem e, mais precisamente, em toda atividade que tenha caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares.” (2014 [1970], p. 35-36). Nesse sentido, no que diz respeito à constituição subjetiva que se dá na relação com o *outro/Outro* por meio da linguagem, advogamos em favor da busca pela integração desses dois planos.

Ainda nesta discussão, cabe registrarmos que o *sujeito*, em sua singularidade, para atribuir sentidos ao *universal*, precisa vivenciar, experienciar; necessita, de fato, *assinar o ato*. Quando isso acontece, aquilo que diz respeito à *verdade universal* única e abstrata (*istina*) deixa de ser mero teoreticismo para se tornar *verdade universal* no *ato responsável* (*pravda*); em outros termos, deixa de fazer parte do mundo teórico abstrato para ser vivência, *assinatura* na vida de alguém (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]; HELLER, 2014 [1970]). E com isso não se pretende um universalismo, do mesmo modo como não se defende um relativismo, ao contrário: concebemos que olhar o *cotidiano* na relação com a *história* constitui questão fundamental em se tratando dos processos de apropriação cultural por parte dos sujeitos.

Se entendemos o *sujeito* como *singular*, constituído como tal na relação com o *Outro* tanto quanto com o *outro* singular, por meio da *língua*, emergindo dessa relação o *ato responsável*, o *não-álibi no existir*, a impossibilidade de não dizer nada –, compreendemos que é nos *encontros* (PONZIO, 2010b) de subjetividade e alteridade, que nos

tornamos únicos, que nos fazemos ser quem somos (MIOTELLO, 2011). Segundo Ponzio (2010b, p. 30), “o encontro [...] é cada um fora do lugar; o encontro é ali onde estamos, é a possibilidade na qual cada um encontra cada um na sua singularidade irrepitível, insubstituível [...]”. Para esse *encontro* do *outro/Outro*, tomado na perspectiva da historicidade, levamos a nós mesmos, nossas vivências, nossos valores, nossa constitutividade na alteridade, os quais responsivamente incidem sobre nós e se deixam incidir pela outridade, ressignificando nossa historicidade, no evento único e irrepitível que é cada *encontro* em si mesmo (CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE; MOSSMANN, 2016), sempre na relação com o *Outro*.

Sob esse ponto de vista, não são as características que indiciam nossos pertencimentos (PONZIO, 2014) – nacionalidade, gênero, etnicidade, faixa etária e afins –, que importam. Na interação com o *outro/Outro* o que interessa não são, pois, as nossas *diferenças indiferentes* (PONZIO, 2010b), justamente porque essas diferenças apagam as singularidades, obscurecem aquilo que de fato importa: o nome próprio que carregamos, a nossa singularidade; enfim, o nosso agir único no mundo, o que se dá sempre, reiteramos, à luz da *história*. Nesse sentido, conforme Ponzio (2010b, 2014), nosso olhar para o *outro* precisa ser de *diferença não-indiferente*, porque ele é sujeito não-cambiante³³, que carrega um pouco de mim mesmo, de tal modo que a sua constituição não é para mim indiferente. Sendo assim, a busca é que nos *encontremos* na singularidade das nossas vivências e também naquilo que nos aproxima uns dos outros quer dentro, quer para além de quaisquer pertencimentos – *o genérico humano*.

2.2 APROPRIAÇÃO DOS USOS SOCIAIS DA ESCRITA NA INTERSUBJETIVIDADE: UMA PROPOSIÇÃO DE SIMPÓSIO ENTRE OS IDEÁRIOS BAKHTINIANOS E VIGOTSKIANO

Registradas as concepções fundantes de *sujeito* e de *língua* deste estudo – entendendo o *sujeito* como constituído sócio-historicamente na relação com o *outro/Outro* por meio da *língua* e concebendo a *língua* como *instrumento psicológico de mediação simbólica* que institui as relações intersubjetivas na sociedade –, nesta segunda seção,

³³ ‘Não cambiante’, aqui, referencia ‘não passível de alternância com um *outro* de seu grupo de pertencimento’, não devendo ser lido como ‘não passível de mudança no percurso de sua historicidade’.

abordaremos o que vimos chamando de *simpósio conceitual*, proposto por Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2016) e ressignificado por Tomazoni (2016), articulando os ideários bakhtiniano e vigotskiano, tendo como foco nosso objeto de pesquisa – os usos sociais da escrita no que se refere à *leitura* na interface universidade/família/escola. Já vimos lançando mão dessas bases desde o início desta dissertação, mas, neste capítulo, é nosso propósito dar a elas maior precisão conceitual.

Na busca por tratar desse objeto, assumimos, aqui, um posicionamento que, sob vários aspectos, implica risco acadêmico, visto que propõe a articulação entre abordagens distintas, fundadas em diferentes epistemologias. Estamos cientes, portanto, de que as discussões do Círculo de Bakhtin se fundamentam no *dialogismo* enquanto o pensamento vigotskiano ancora-se em uma perspectiva dialética. Nosso intento é lidar com tais teorias naquilo que, em nossa compreensão, as aproxima e nisso consideramos Geraldi, Fichtner e Benites (2006, p. 171):

Provocar o encontro de dois pensadores [M. Bakhtin e L. Vigotski], cada um com seus interesses, seus conceitos, suas filiações teóricas e suas histórias distintas, é sempre um risco que obriga o terceiro a construir-se como o lugar desse encontro, a colocar-se como âncora que, num mesmo gesto, institui a pauta do encontro e determina os sentidos que atribui aos conceitos, tornando-os as pontes em que as vozes se entrecruzam.

Assim, colocando-nos como lugar da integração entre esses ideários, concebemos que tais proposições teóricas são caras à interpretação dos processos de escolarização – embora não seja essa a ocupação de origem sobretudo do Círculo de Bakhtin – por entendermos haver nelas compartilhamentos no que se refere às concepções de *sujeito* e de *língua* e por atribuirmos a essas arquitetônicas uma dimensão *histórico-cultural*, ainda que sob matizes idiossincráticos. (CERUTTI-RIZZATTI; GOULART, 2015). De acordo com Ponzio (2013, p. 151), “ambos [M. Bakhtin e L. Vigotski] chegam à afirmação do caráter objetivo e histórico-social de qualquer manifestação produtiva propriamente humana, de modo especial daquilo que entra naquela realidade particular que é a esfera dos signos, verbais e não-verbais.”. Acerca das aproximações entre tais ideários, o autor também escreve que

Tanto para Vigotski quanto para Bakhtin, os signos, a linguagem verbal em particular, não são somente instrumentos de transmissão de

significados, de experiências, muito menos individuais, que estariam já prontas antes da sua organização sgnica, mas também instrumentos de significação, de constituição das experiências individuais, dos processos interiores, mentais, que, portanto, como os signos utilizados, são também esses sociais. (PONZIO, 2013, p. 155)

O filósofo italiano empreende, ainda, uma interessante articulação entre esses dois pensadores – incluindo outros membros do Círculo de Bakhtin – destacando convergências de sua historicidade:

O contexto histórico em que viveu Lev S. Vigotski (nascido em 1896 e falecido em 1934, o mesmo ano da publicação de seu livro *Myšlenie i reč* – Pensamento e Linguagem¹) é aquele que Roman Jakobson descreveu em *Uma geração que esbanjou seus poetas* (v. JAKOBSON 1930; L. PONZIO, 2015). Na primeira metade dos anos 1890, nasceram também Mikhail Bakhtin (1895) e dois dos maiores componentes de seu Círculo, Pavel Medviédév (1892) e Valentin Volochínov (1895), que, como Vigotski, ocupam-se de problemas concernentes aos signos, à relação linguagem-pensamento, à arte (v. BACHTIN e il suo Circolo, 2014). Bakhtin foi mandado para o exílio primeiro no Cazaquistão e depois em Mardóvia. Como Vigotski, também Volochínov morreu, em 1936, de tuberculose. Em 1938, Medviédév foi preso e fuzilado e todos os seus documentos, como aconteceu também com Vigotski, requisitados. (PONZIO, 2016, p. 155, grifos no original)

Ainda nessa aproximação, vale outra menção a Ponzio (2016, p. 155, grifos no original):

A atenção dada ao aspecto dialógico da linguagem [...] permite a Vigotski tratar também do tipo de discurso entre pessoas em relação de contato, de familiaridade, de recíproca compreensão entre si, que, então, podem recorrer a uma “linguagem abreviada”, feita de poucas palavras, feita de alusões; que conseguem se fazer entender sem ter de recorrer a palavras precisas e sem ter de precisar e explicitar tudo para se fazerem compreender. Trata-se do subentendido, do qual também

Volochínov tratou na comunicação ordinária no ensaio de 1926, *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Geralmente nos comunicamos por subentendidos. E quanto mais são os subentendidos mais forte é o grau de relações que intercorrem entre os interlocutores.

Desse modo, compreendemos pertinente tal associação uma vez que, com base em Amarin (2009), vimos lidando com construtos vinculados a um paradigma emancipacionista da modernidade – os estudos vigotskianos e, em nossa compreensão, também o Círculo de Bakhtin, sobretudo no que se refere a V. Volóshinov. Para nós, assim como para Cerutti-Rizzatti e Goulart (2015, p. 2) em discussão acerca das relações teórico-epistemológicas que fazemos em pesquisas de nosso já referido Grupo, encontramos nessa articulação

[...] caminhos interessantes para compreender os fenômenos linguísticos de que nos ocupamos, o que significa estudar a linguagem nos diferentes contextos sociais em que ela tem lugar, com especial atenção para a esfera escolar em entornos de vulnerabilidade social.

Considerando que o enfoque desta pesquisa são os usos sociais da escrita nos processos de escolarização, em entorno que entendemos vulnerável socialmente, com particular atenção à *leitura* de textos em diferentes *gêneros do discurso*, evocamos para este *simpósio* a filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, buscando entender a tensão entre *ideologia do cotidiano* e *ideologia oficial* (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1927]; VOLÓSHINOV, 2011 [1929]), em articulação aos *gêneros do discurso primários* e *secundários* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]) e ao conceito de *cronotopo* (BAKHTIN, 2014 [1975]). Evocamos, também, a psicologia da linguagem a partir do pensamento de L. S. Vigotski acerca das relações entre *aprendizagem* e *desenvolvimento* (VYGOTSKI, 2012 [1931]), tendo presente a fecundidade que vemos nesses ideários para tratamento de nosso objeto de pesquisa.

Estudar a educação em linguagem sob essas perspectivas, tomando-a como objeto de pesquisa, implica entender como se dá a apropriação dos usos sociais da escrita por sujeitos em processos educacionais, em nosso propósito central de ampliar suas vivências com esses mesmos usos – desafio que se mostra substantivo, tanto quanto histórico, à *esfera escolar* no Brasil. Registramos ver, na articulação das

mencionadas abordagens teóricas com que trabalhamos, possibilidades no trato de tal questão para além dos ‘arriscamentos’ que fazê-lo traz consigo (com base em MIOTELLO, 2011).

Buscamos conceber, portanto, a educação pelo escopo da emancipação³⁴, no tensionamento entre *singular* e *universal* (HELLER, 2014 [1970]), distinguindo-nos de paradigmas ancorados no relativismo da *paralogia* (com base em LYOTARD, 2009 [1979]). Entendemos que os sujeitos se humanizam pela apropriação daquilo que foi objetivado pela cultura humana historicamente (DUARTE, 2013 [1993]) nos *encontros* de subjetividade e alteridade (PONZIO, 2010b), viabilizados, dentre outros contextos, nos processos formais de ensino e de aprendizagem. Assim, compreender como essa apropriação se dá é fundamental em se tratando do objeto deste estudo.

Pelas/nas vivências que mantemos com os outros, mediadas pela *língua*, vamos nos constituindo (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]; VOLÓSHINOV, 2011 [1929]) e nos apropriamos dos objetos culturais para além de nossas vivências imediatas. A *língua*, nesse contexto, concebida em sua dimensão histórica e social, coloca-se como fundamental para a participação dos sujeitos nos processos interacionais e na apropriação da cultura. Desse modo, o *encontro* do *eu* e do *outro/Outro* – a que já aludimos aqui –, por meio da *língua*, é central na ampliação dos usos sociais da escrita por parte dos estudantes, o que, para as finalidades desta dissertação, implica processos de *ensino* e de *aprendizagem*.

Tal *encontro* de sujeitos singulares se efetiva pela mediação semiótica, o que inclui *eventos com a escrita*, situados e únicos, os quais se compõem de textos materializados em *gêneros do discurso* diversos (BAKHTIN, 2011 [1952-53]). Esses *eventos* dizem respeito às situações sociais em que a escrita está presente desempenhando algum tipo de papel³⁵. Participamos de um *evento de escrita*, situado em determinada *esfera da atividade humana*, em um dado período histórico, por meio dos usos da escrita característicos desse espaço social, de forma única, porque também somos únicos em nossa constituição microgenética e nos levamos para o *encontro* do³⁶ *outro* nesse *evento*. (com base em

³⁴ Tomamos *emancipação*, ao longo deste estudo, com os sentidos que lhe atribui Lyotard (2009 [1979]), ainda que esse filósofo franco-canadense use o conceito para colocá-lo em xeque.

³⁵ Esta definição de *evento* deriva do conceito de *evento de letramento* proposto por S. B. Heath (1982). Como os estudos do letramento não compõem aporte desta dissertação, ressignificamos o conceito de *evento de letramento* para *evento com a escrita*, tal qual nosso Grupo de Pesquisa levou a termo em Tomazoni (2016).

³⁶ Mantemos, nesta dissertação, *encontro de* e não *encontro com*, em atenção a como o filósofo italiano delinea o conceito de *encontro*.

BAKHTIN, 2011 [1952-53]; PONZIO, 2010b; VYGOTSKI, 2013 [1930]). Em nosso Grupo de Pesquisa, desde Pedralli (2014), compreendemos os limites de um *evento* como delineados pela manutenção de um mesmo *artefato* (HAMILTON, 2000). Em atenção às especificidades deste estudo, no entanto, tomaremos *evento* enquanto os *interactantes*, no *ato de dizer* – neste caso, implicado o *ato de ler* – interagirem na *esfera escolar* a partir de um conjunto articulado de *artefatos*. Logo, cada uma das interações mantidas com o grupo participante desta pesquisa nas quais a escrita teve papel central constituíram o que aqui nomeamos *eventos com a escrita*. Considerado o modo como os *interactantes* participam de tais *eventos* é possível inferirmos o *repertório cultural* – aqui compreendido como a constituição microgenética dos sujeitos, sobremodo, para as finalidades deste estudo, no que tange a suas vivências com as diferentes manifestações da *cultura escrita* – desses mesmos *interactantes*, considerado esse *repertório* como ancoragem da referida participação, o que suscita relações entre *microgênese*, *sociogênese* e *ontogênese* (com base em VYGOTSKI, 2013 [1930]).

Nesse movimento de apropriação dos usos sociais da escrita por parte dos sujeitos, que se dá na *intersubjetividade* (WERTSCH, 1985), são confrontadas diferentes vivências culturais. Os estudantes têm seus próprios modos de conceber e usar a escrita, e, na relação com um interlocutor mais experiente – neste caso, professor –, assim como com colegas e demais sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, interagem com usos distintos dos seus a partir dos quais podem ampliar seu *repertório cultural*. Essa discussão nos leva a compreender os *gêneros do discurso* na relação com os usos sociais da escrita, tanto quanto a relação entre *ideologia do cotidiano* e *ideologia oficial* (VOLÓSHINOV, 2011 [1929]; BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1927]); e entre o *pequeno* e o *grande tempo* (BAKHTIN, 2011 [1979]; 2014 [1975]).

Desse modo, é importante considerar que a cada *esfera da atividade humana* correspondem variados *enunciados relativamente estáveis*, os chamados *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]). De acordo com Bakhtin (2011 [1952-53], p. 261),

o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados

refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [...].

Interagimos no mundo, pois, por meio dessas *formas típicas de enunciado*, que constituem, portanto, elos na cadeia discursiva e se caracterizam pela alternância de vozes dos sujeitos, o que nos leva às fronteiras do enunciado. Todo enunciado, simples ou complexo, “[...] tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros [...]” (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 275), a cessão da palavra ao *outro*. Isso diz respeito a outra característica do enunciado, a *conclusibilidade*: o fim do enunciado é marcado pela atitude responsiva do *outro*. (BAKHTIN, 2011 [1952-53]). É caracterizado também pela *expressividade*, ou seja, o sujeito emprega determinadas particularidades de estilo e de composição dirigidas ao sentido do enunciado. Os *gêneros* se referem, dessa maneira, à língua em uso. Assim, como já salientamos, os usos da escrita se materializam em *eventos com a escrita*, o que implica *gêneros do discurso*. Ambos se erigem, portanto, sob a lógica das especificidades das distintas atividades humanas que se instituem nas variadas *esferas*, por isso são também heterogêneos (com base em BAKHTIN, 2011 [1952-53]).

Nesse sentido, tais usos sociais da escrita atendem a diferentes propósitos interacionais; têm a ver, pois, com a inserção – para além da mera mobilidade – dos sujeitos nessas *esferas da atividade humana*. A esse respeito, escreve Bakhtin (2011 [1952-53], p. 284-285):

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas. [...] [Assim], quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade [...], refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Essa discussão nos é cara em se tratando da *esfera escolar*, tanto quanto da *esfera familiar*, por suscitar reflexões acerca da relação entre usos vinculados à *ideologia do cotidiano*, e usos que suscitem a *ideologia oficial*, os quais têm lugar nessas *esferas*; o que remete a *gêneros do*

discurso primários e secundários. No bojo dessas reflexões, importa compreendermos que a *ideologia do cotidiano* se refere ao discurso interior e exterior que acompanha o comportamento prático. (com base em BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1927]; PONZIO, 2013).

Em certos sentidos, essa ideologia do cotidiano é mais sensível, compreensiva, nervosa e móvel que a ideologia enformada, “oficial”. No seio da ideologia do cotidiano é que se acumulam aquelas contradições que, após atingirem certo limite, acabam [rompendo] o sistema da ideologia oficial. Mas, em linhas gerais, podemos dizer que a ideologia do cotidiano tem a ver com a base econômica e social e se sujeita às mesmas leis do desenvolvimento quanto as superestruturas ideológicas na própria acepção do termo. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1927], p. 88)

Já “A ciência faz parte da ideologia oficial, assim como os diversos níveis de conhecimento individual, de tomada de consciência subjetiva fazem parte da ideologia cotidiana, e entre uma e outra não existe nenhuma solução de continuidade.” (PONZIO, 2013, p. 160) Ainda acerca de tais ideologias, Ponzio (2013, p. 159, grifos no original) postula que,

Em uma sociedade na qual o contraste de classe não existe ou é reduzido ao mínimo, é dito em Volochínov, não existe nenhuma quebra entre ideologia cotidiana e ideologia oficial, ao ponto de não existir uma distinção entre oficial e extra-oficial no plano ideológico. Lá onde os contrastes e as contradições sociais crescem, aparece, ao invés, uma complexa estratificação da ‘ideologia cotidiana’, que somente nas camadas mais altas [...] apresenta-se em uma relação de adequação e, no máximo, de identificação com a ideologia vigente nas instituições, imposta pela classe dominante; nas camadas mais baixas a ideologia cotidiana vai aos poucos se destacando da ideologia oficial até resultar em pleno contraste com essa.

Assim compreendendo, retomemos discussão a respeito da relação entre usos sociais da escrita que suscitam as mencionadas ideologias. As formas de enunciação ligadas ao contexto imediato dos sujeitos estão vinculadas aos *gêneros primários* – também chamados *gêneros simples*. Esses *gêneros* são mais flexíveis, criativos, aderem à individualidade dos sujeitos, são exemplos: um telefonema informal, uma mensagem eletrônica, um bilhete afixado na geladeira, uma conversa de corredor etc. Tendem a incidir sobre eles um volume menor de vozes, advindas de enunciados outros. Na perspectiva de L. Ponzio (2017 [2002]), trata-se de textos que estão no âmbito da *representação*, que se prestam à *funcionalidade*; textos em que não há possibilidade de ‘olhar de outro modo’, para além do que está posto. Eles podem integrar os *gêneros do discurso secundários*, concebidos, por sua vez, como *gêneros complexos*, os quais, como registra Bakhtin (2011 [1952-53], p. 263), “surtem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado [...]”; são característicos, por exemplo, das *esferas* literária, científica, artística, dentre outras, as quais requerem usos da língua mais padronizados e elaborados. Historiciza-se substantiva aposição de vozes nesses *gêneros* e, para compreendê-las/responder a elas, o interlocutor têm de ter vivenciado diferentes projetos de discursos, tem de adentrar na corrente complexamente organizada de outros enunciados (com base em BAKHTIN, 2011 [1952-53]). Para L. Ponzio (2017 [2002]), trata-se de textos de *afiguração*, em que a *dialogia* se coloca de modo mais substantivo. Há, segundo esse autor, infinitas possibilidades de se estenderem no tempo porque as variadas vozes que os compõem abrem-nos para o *grande tempo*, na interlocução entre presente e passado com projeção de memória de futuro (BAKHTIN, 2011 [1979]; GERALDI, 2015 [2010a])

O processo de formação dos *gêneros secundários* historicamente grassa no bojo da *ideologia oficial* e, no que concerne à modalidade escrita, a nosso ver, vincula-se ao plano da *ontogênese*, o que implica a *grande temporalidade* bakhtiniana. Os *gêneros primários*, por sua vez, são compartilhados no plano das atividades imediatas de grupos culturais específicos, no âmbito da *ideologia do cotidiano*. Cabe sublinhar, entretanto, que não tomamos esses *gêneros* em uma perspectiva dicotômica, havendo interpenetrações entre o que é do *cotidiano* e o que é da *história*. (com base em VOLÓSHINOV, 2011 [1929]; BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1927]; 2011 [1952-53]; HELLER, 2014 [1970])

Essa discussão é capital em se tratando dos processos formais de educação, visto que na escola convivem distintos usos da escrita, e a

esfera escolar – como lugar por excelência dos *gêneros secundários* no âmbito da *ideologia oficial* –, muitas vezes, não tem atentado para as vivências que caracterizam o entorno social dos estudantes, onde, frequentemente, a *ideologia cotidiana* se apresenta estratificada (com base em PONZIO, 2013), descurando ou descaracterizando essas mesmas vivências, em processos que reiteram a exclusão social desses alunos, como apontam alguns de nossos estudos a exemplo de Euzébio (2011) e Irigoite (2015).

A reflexão de que nos ocupamos evoca, ainda, abordagens de Vygotski (2012 [1931]) acerca dos processos de *aprendizagem* e *desenvolvimento* e suas implicações educacionais. Entendemos que os sujeitos se humanizam³⁷ em interações sociais com propósitos especificamente educacionais ou com propósitos de outra ordem; desenvolvem-se psiquicamente pela apropriação cultural que se dá na relação intersubjetiva por meio da linguagem, uma vez que apropriações intrassubjetivas/intrapsíquicas se dão no plano de relações intersubjetivas/interpsíquicas (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; WERTSCH, 1985). Logo, é por meio da interação situada social e historicamente, intermediada pelos usos da língua, que os sujeitos aprendem e se desenvolvem. Sendo assim, ampliar as vivências com a leitura de textos em *gêneros do discurso* que têm lugar nas várias *esferas da atividade humana* de estudantes e de seus familiares – enfoque desta dissertação – implica a apropriação de diferentes usos sociais da escrita por parte deles, requerendo que compreendamos como se dá o *desenvolvimento* psíquico do sujeito, para o que importa entender como se processa a *aprendizagem* que move esse *desenvolvimento*.

Na articulação dos ideários vigotskiano e bakhtiniano, compreendemos que a interação social, o *encontro de subjetividade e alteridade* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]), constitui lugar fundante de tais *aprendizagem* e *desenvolvimento*. Considerando isso, para o foco vigotskiano, no processo geral de *desenvolvimento* se pode distinguir duas linhas distintas com base na sua origem: os processos elementares, de origem biológica, e as *funções psíquicas superiores*, de gênese sociocultural (VYGOTSKI, 2012 [1931]). Segundo Vygotski (2012, [1931], p. 29-30, grifos no original),

El comportamiento de un adulto culturizado [...] es el resultado de dos procesos distintos del desarrollo psíquico. Por una parte, es un proceso

³⁷ Tomamos, aqui, *humanização* como respectiva à *ontogênese*.

biológico de evolución de las especies animales que condujo a la aparición de la especie *Homo Sapiens*; y, por otro, un proceso de desarrollo histórico gracias al cual el hombre primitivo se convierte en un ser culturizado. Ambos procesos, el desarrollo biológico y el cultural de la conducta, están presentes por separado en la filogénesis, son dos líneas independientes de desarrollo [...] [pero] en la ontogénesis aparecen unidas, forman de hecho un proceso único, aunque complejo.

Sob essa perspectiva, processos biológicos elementares não são suficientes para que os sujeitos se desenvolvam plenamente no que concerne à cognição (VYGOTSKI, 2012 [1931]). É necessário que o sujeito interaja, historicamente, com o mundo e com os outros sujeitos, visto que o *desenvolvimento* é um processo contínuo e é a partir da sociointeração que a *aprendizagem* ocorre. Nesse sentido, no *desenvolvimento* das funções psíquicas superiores do ser humano, a interação social constitui o centro da historicização da microgênese uma vez que tais funções superiores se originam das relações entre indivíduos humanos (VYGOTSKI, 2012 [1931]). Essas relações, por sua vez, efetivam-se por meio de sistemas simbólicos como a *língua*, a qual atua como *instrumento* da atividade humana.

En el proceso de la vida social, el hombre creó y desarrolló sistemas complejíssimos de relación psicológica, sin los cuales serían imposibles la actividad laboral y toda la vida social. Los medios de la conexión psicológicas son, por su propia naturaleza función, signos, es decir, estímulos artificialmente creados, destinados a influir en la conducta y a formar nuevas conexiones condicionadas en el cerebro humano. (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 85)

A *língua* ocupa, nesse sentido, papel axial no processo de regulação da conduta, de tal modo que, na proposição de Vygotski (2012 [1931], p. 86),

A un nuevo tipo de conducta debe corresponder forzosamente un nuevo principio regulador de la misma, y lo encontramos en la determinación social del comportamiento que se realiza con ayuda

de los signos. Entre todos los sistemas de relación social el más importante es el lenguaje.

Reiteramos, assim, que, na abordagem vigotskiana (VYGOTSKI, 2012 [1931]), *aprendizado e desenvolvimento* estão em inter-relação desde o primeiro dia de vida; mesmo antes de ingressar na escola o sujeito aprende e se desenvolve psiquicamente. Por essa ótica, o aprendizado escolar além de ser sistematizado, produz movimento fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança – o que entendemos extensível aos demais sujeitos – e deve, portanto, ser combinado com o *nível de desenvolvimento* dela. Haveria, assim, a *zona de desenvolvimento real* (ZDR) e a *zona de desenvolvimento iminente* (ZDI). A ZDR se refere ao desenvolvimento das funções mentais dos sujeitos resultante de certos ciclos de desenvolvimentos já completados; aquilo que se admite como indicativo da capacidade psíquica das crianças, o que elas já conseguem fazer autonomamente. A ZDI, por sua vez, diz respeito àquilo que está na iminência de ser aprendido, de ser amadurecido, pela interação com interlocutores mais experientes na *atividade mediadora*. (VYGOTSKI, 2001 [1934]; 2012 [1931]). Acerca do processo de desenvolvimento humano, o psicólogo russo registra que

El individuo en su conducta manifiesta en forma cristalizada diversas fases de desarrollo ya acabadas. Los múltiples planos genéticos del individuo, que incluyen capas de distinta antigüedad, le confieren una estructura sumamente compleja y a la vez le sirven de escalera genética que une, a través de toda una serie de formas de transición, las funciones superiores del individuo con la conducta primitiva en la ontogénesis y en la filogénesis.

Desse modo, capacidades que hoje fazem parte da *zona de desenvolvimento iminente* dos sujeitos constituirão, futuramente, pelas relações intersubjetivas, a *zona de desenvolvimento real* desses mesmos sujeitos, o que implica a *atividade mediadora* que, constituída pela *língua*, permite “a los objetos actuar recíprocamente unos sobre otros en concordancia con su naturaleza y consumirse en dicho proceso, no toma parte directa en él, pero lleva a cabo, sin embargo, su propio objetivo.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 93).

Ainda em se tratando das *zonas de desenvolvimento*, Vygotski (2012 [1931]) destaca o papel da *imitação* no aprendizado, registrando

que a *imitação* é indicativa do desenvolvimento psíquico do sujeito, uma vez que só conseguimos imitar aquilo que está em nosso nível desse mesmo *desenvolvimento*. A busca, entretanto, é por transcender a *imitação*, em favor da apropriação dos distintos usos da escrita pelos sujeitos por meio de um efetivo processo de *ensino* no qual se dê a *aprendizagem*. No percurso de apropriação cultural, conceitos, atitudes, opiniões, ideias, processos e afins são *internalizados*, isto é, tais operações externas são reconstruídas internamente pelos sujeitos nas relações estabelecidas em seu entorno sociocultural. Trata-se de um processo que se dá, portanto, do que é *interp-síquico* – que temos tratado como *intersubjetividade* (nível social) – para o que é *intrap-síquico* – que vimos tratando como *intrassubjetividade* (nível individual, cognitivo) (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). Tal processo se efetiva, portanto, no *encontro* de que trata Ponzio (2010b) do *eu* e do *outro/Outro*, nas experiências sociogenéticas de que tomamos parte, de tal forma que não saímos ilesos desse *encontro* (PONZIO, 2010b), mas nos desenvolvemos no plano da *ontogênese* – aquilo que nos une como seres humanos, o *genérico-humano* (HELLER, 2014 [1970]).

No bojo dessa discussão, está a complexa dinâmica das relações intersubjetivas que buscamos compreender pelo olhar de Wertsch (1985). Segundo esse autor, a *intersubjetividade* está para além de meras relações interpessoais. Para ele, a *intersubjetividade* “[...] exists when interlocutors share some aspect of their situation definitions. Typically this overlap may occur at several levels, and hence several levels of intersubjectivity may exist.” (WERTSCH, 1985, p. 159) A *definição da situação* estaria relacionada ao modo como os objetos e acontecimentos são representados e definidos pelos sujeitos em interação, e isso implica o nível de transição do funcionamento *interp-síquico/intersubjetivo* para o funcionamento *intrap-síquico/intrassubjetivo* efetivado no processo de apropriação cultural. (com base em WERTSCH, 1985).

Entendemos que a transição *intersubjetividade/intrassubjetividade* se dá quando o *sujeito singular encontra o outro*, na *diferença* que não lhe é *indiferente* (PONZIO, 2013; 2014) e, com ele, *aprende* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) sobre um determinado objeto de conhecimento (CERUTTI-RIZZATTI; GOULART, 2015). É um processo que ocorre gradativamente, em estágios que se vinculam à ZDI de cada sujeito, sobre a qual o interlocutor mais experiente pode incidir, fazendo avançar o *desenvolvimento* a partir do *estado de intersubjetividade*. A consolidação da *intersubjetividade*, neste contexto, acontece com o *aprendizado*, o que implica a autonomia – no enfoque vigotskiano, *autorregulação da conduta* – do sujeito em relação ao objeto

de conhecimento e uma nova ZDR, portanto. Assim considerando, o professor, como *interactante* mais experiente, precisa incidir sobre a ZDI do estudante na busca por promover a *aprendizagem* nesse complexo processo de tornar *intrassubjetivo* aquilo que é *intersubjetivo*; de o sujeito tornar seu aquilo que ainda é do outro, de *assinar o ato* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]) – o percurso da *heterorregulação* para *autorregulação da conduta* (VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Destaca-se, ainda, no âmbito desta discussão, a relação entre *conceitos cotidianos* e *conceitos científicos* (VIGOTSKI, 2001 [1934]) em estreita vinculação, em nossa compreensão, com os *gêneros do discurso primários* e os *gêneros do discurso secundários* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]); com o que é *cotidiano* e o que é da *história* (HELLER, 2014 [1970]). Os *conceitos cotidianos* são compreendidos no âmbito do que é singular, no âmbito da experiência, vinculados à concretude da experiência imediata; enquanto os *conceitos científicos* se referem ao que é do plano da *ontogênese*, da abstração teórica. Importa, pois, o movimento dialético entre ambos, como preza o pensamento vigotskiano; ou o movimento dialógico, como propõe uma ancoragem bakhtiniana atinente às relações entre *istina* e *pravda*, nas quais está implicada a *assinatura do ato* (com base, respectivamente em VIGOTSKI, 2001 [1934]; BAKHTIN, 2010 [1920-24]), discussão feita na seção anterior.

Assim, no que respeita à educação em linguagem, importa que, em se tratando deste estudo, no *encontro* nosso e dos participantes da pesquisa, nós – na condição de *interlocutores mais experientes* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) –, por meio de *eventos com a escrita* para os quais o *repertório cultural* desses sujeitos tenha minimamente suporte, ampliemos as suas vivências com a modalidade escrita da língua; neste caso, as suas experiências com a leitura de textos em diversificados *gêneros do discurso*, de modo que passem a monitorar e a problematizar o que já fazem, vivenciando usos para além do seu *cotidiano*. E nisso estão implicadas questões para além de nosso funcionamento psíquico. Nesse sentido, Daga (2016, p. 100) registra:

[...] formar-se leitor de textos nos diferentes gêneros do discurso não depende exclusivamente do desenvolvimento de funções psíquicas, no âmbito da individualidade de cada sujeito, mas demanda familiaridade com o ato de ler, que é consolidada nas relações intersubjetivas, a partir dos eventos de letramento [evento de escrita] dos quais o sujeito participa e das práticas de

letramento [do repertório cultural] que emergem das situações de interação em que a escrita se faz presente tanto quanto nelas são ressignificadas.

Isso requer considerar, no processo de apropriação cultural, na *intersubjetividade*, a *singularidade*, nos termos bakhtinianos, “a experiência que cada um vive”, e, pelo olhar vigotskiano, a *microgênese*, a história do sujeito singular no âmbito de seu grupo social, a *sociogênese* (VYGOTSKI, 2013 [1930]); na busca pela sua *assinatura do ato*. (BAKHTIN, 2010 [1920-24]). Importa, pois lidar com o que é do âmbito do *cotidiano* tanto quanto com o que é do âmbito da *história* (HELLER, 2014 [1970]), fazendo-o à luz da perspectiva da integração dialógica, na abordagem bakhtiniana, ou do tensionamento dialético, no ideário vigotskiano.

Tendo presente os fundamentos teórico-epistemológicos desta pesquisa, passemos a discutir, na última seção teórica desta dissertação, a *leitura* sob o espectro dessas mesmas bases, enfatizando a formação escolar de leitores e a *intersubjetividade*, assim como questões relacionadas ao acesso e à promoção da leitura no âmbito dessa mesma formação.

2.3 *LEITURA À LUZ DE UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: A FORMAÇÃO ESCOLAR DE LEITORES NA INTERSUBJETIVIDADE*

No processo de escrita deste aporte teórico, buscamos empreender, inicialmente, uma discussão de cunho filosófico-epistemológico, registrando as concepções fundantes desta dissertação, tomando o *sujeito* como constituído no *encontro* dele e do *outro* por meio da *língua*, sempre nas tensões entre o *cotidiano* e a *história* (com base em HELLER, 2014 [1970]). Em seguida, desenvolvemos discussão teórica articulando a *filosofia da linguagem* sob o ideário do Círculo de Bakhtin e a *psicologia da linguagem* embasada pelo escopo vigotskiano, convergentes entre si, em nossa compreensão, no que diz respeito às concepções de *sujeito* e de *língua* abordadas, estando tais teorias mais fortemente vinculadas ao paradigma emancipacionista da modernidade (com base em AMORIN, 2009). Assim, esta seção teórica final dedica-se a uma abordagem procedimental acerca da *leitura*, enfocando a formação escolar de leitores na perspectiva da *intersubjetividade* à luz dessas mesmas bases. Nesta seção, procuramos abordar o *ato de ler* no tensionamento entre a

intersubjetividade e a *intrassubjetividade*, tal qual assume Daga (2016), transcendendo a forma dicotômica com que abordagens sobre leitura vêm se dando contemporaneamente, conforme apontam Cerutti-Rizzatti, Daga e Catoia Dias (2014).

Assim, conceber a *língua* como forma de interação entre os sujeitos, sob uma ancoragem bakhtiniana, implica entender a *leitura* como *encontro* de autor e leitor por meio do texto escrito em *gêneros do discurso* diversos; processo em que o leitor atua como sujeito ativo, delineando os sentidos do que lê com base nas vivências partilhadas socialmente. (com base em VOLÓSHINOV, 2011 [1929]; PONZIO, 2010b; GERALDI, 2013 [1991]). Nesse sentido, nesta dissertação, tomamos a leitura como *ato* a partir do já abordado conceito bakhtiniano de *ato responsável*. O *ato de ler* textos nos distintos *gêneros do discurso* constitui-se, portanto, como evento único de participação não indiferente, pois exige do leitor a *responsabilidade* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]) de assumir-se, posicionar-se, abrir-se para o *encontro* do *outro/Outro*.

De uma perspectiva histórico-cultural, como a que aqui nos filiamos, compreendemos que incidem no complexo processo de ler textos nos variados *gêneros do discurso* além de questões cognitivas, também especificidades de ordem social, cultural e histórica, como nos mostra estudo de Lahire³⁸ (2008 [1995]), o qual sinaliza a influência de aspectos socioculturais na apropriação da cultura escrita por parte dos sujeitos. Desse modo, reitera-se a compreensão de que *relações intersubjetivas* (WERTSCH, 1985) são capitais no processo de apropriação de conhecimentos, logo – no caso específico deste estudo –, no processo de apropriação de sentidos na leitura. Assim considerando, buscamos enfatizar a *leitura* a partir das bases vigotskianas, sobretudo no que diz respeito às relações entre a natureza *intersubjetiva/interpsíquica* e *intrassubjetiva/intrapsíquica* da apropriação do conhecimento. (VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Como já mencionamos em seção antecedente, para Vigotski (2012 [1931]), por meio das relações situadas do *eu* e do *outro/Outro*, o sujeito³⁹ se constitui e se desenvolve psiquicamente; nos *encontros* seus e da alteridade – nos termos do autor, nas relações sociais – dá-se o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* – aquilo que é

³⁸ Admitimos a filiação distinta desse sociólogo, se consideradas as bases do presente estudo; arriscamos, de todo modo, menções pontuais a ele, em razão da fecundidade que vemos neste seu estudo acerca das relações família/escola.

³⁹ Estamos cientes de que o autor russo não lida com o conceito de *sujeito*, mas com *homem*, *indivíduo*; mantemos *sujeito*, aqui, por coerência interna do aporte teórico e em razão do simpósio já mencionado entre dois corpos teóricos.

característico dos seres humanos e que os diferencia dos demais animais. Isso requer compreender que, apesar de os aparatos biológico e cognitivo dos sujeitos desempenharem papéis fundamentais no seu processo de *desenvolvimento*, por si só nenhum deles basta para que esses mesmos sujeitos se desenvolvam plenamente. É preciso, para tanto, interagir com o mundo e com os outros historicamente, pois é nessa interação que a *aprendizagem* acontece, e é ela que move o *desenvolvimento* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Assim, toda *função psíquica* requer interação no plano *interpsíquico/intersubjetivo* para *desenvolvimento* no plano *intrapíquico/intrassubjetivo*, o que nos leva à compreensão de que os processos de *aprendizagem* e de *desenvolvimento* humanos se dão de fora (plano *intersubjetivo*) para dentro (plano *intrassubjetivo*) (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). Concebemos, pois, *leitura* a partir das relações entre um enfoque *intersubjetivo* e um enfoque *intrassubjetivo* do *ato de ler*. Procuramos olhá-la, portanto, sob a ótica do *desenvolvimento* cognitivo que tal *ato de ler* requer, mas o fazendo à luz das vivências sociais por meio das quais e pelas quais esse mesmo *ato* se realiza (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]). Isso porque, em nosso entendimento, tal enfoque *intrassubjetivo* só se justifica em razão de exigências fundamentalmente *intersubjetivas* da *leitura*.

Dessa maneira, entendemos que é no *encontro* de leitor e autor que se produzem os sentidos do texto. Tal produção de sentidos evoca, portanto, a inserção social e histórica dos sujeitos em sua corporeidade, de modo que autor e leitor interagem por meio da linguagem, via texto escrito, e, em o fazendo, constituem-se ao mesmo tempo em que constituem essa linguagem, processo que implica *desenvolvimento intrassubjetivo* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). Por essa via, a *leitura* é compreendida como *coprodução* do texto, conforme Geraldi (2015 [2010a]), e como *reescrita*, nos termos de L. Ponzio (2017 [2002]), como explicitaremos adiante. Segundo Geraldi (2015 [2010a], p. 104),

Como nenhum texto é uma palavra adâmica, pronunciada pela primeira vez; e como nenhum leitor vem ao texto desvestido de sua história, o processo da leitura de um texto opera: 1. com conhecimentos que vão além do linguístico, 2. com muitos outros textos, que dão ao texto um contexto, 3. com as condições concretas de leitura, que incluem desde condições materiais de leitura, objetivos e interesses e mesmo relações externas à própria leitura [...]

Assim, para que tal *encontro* se efetive no *ato de ler*, faz-se necessária apropriação *intrassubjetiva* de representações culturais erigidas e ressignificadas nas relações *intersubjetivas* mantidas por ocasião da leitura. Desse modo, o enfoque é a compreensão dos textos por parte dos leitores em atenção ao projeto de discurso dos autores, o que nos leva a considerações vigotskianas em se tratando da dimensão *intrapísica* do *ato de ler* e a proposições do semioticista italiano L. Ponzio (2017 [2002]) acerca das relações implicadas no texto. Para que haja (i) tal compreensão, (ii) uma resposta ativa do leitor no *encontro* dele e dos autores, (iii) a sua *contrapalavra* à *palavra* do autor (PONZIO, 2010b), é imprescindível, sob o ponto de vista vigotskiano, funcionamento psíquico para operar com os objetos culturais evocados na leitura, de modo que o leitor agencie vivências outras no *simpósio universal do existir humano* (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]; FARACO, 2007; L. PONZIO, 2017 [2002]).

Nesse sentido, para o desenvolvimento da compreensão leitora, o leitor precisa agenciar suas vivências nos distintos *encontros* seus e de vozes de textos outros, o que implica processamento *intrassubjetivo* dessas mesmas vivências. Na perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* se dá pela internalização dos signos e tem, portanto, natureza social, não resultando de uma complexificação natural evolutiva de características biológicas. Registra o psicólogo:

Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad. [...] la naturaliza psíquica del hombre viene a ser un conjunto de relaciones sociales trasladadas al interior y convertidas en funciones de la personalidad y en formas de su estructura. (VYGOTSKI (2012 [1931], p. 151)

Compreender como se dá essa transição da *intersubjetividade* para a *intrassubjetividade*, o processo de apropriação cultural na *intersubjetividade*, que implica o papel do interlocutor mais experiente que incide na *zona de desenvolvimento iminente* do sujeito para a historicização de uma nova conduta por parte dele (com base em WERTSCH (1985); VYGOTSKI (2012, [1931])), interessa-nos em se tratando da *leitura* uma vez que as relações intersubjetivas por meio desse *ato*, com a participação de um interlocutor mais experiente, provocam ressignificações nas representações culturais dos sujeitos.

Essa discussão nos leva ainda a compreender *leitura* como um *processo cultural* porque se gesta na singularidade das relações sociais (com base em GEE, 2004), sem, reiteramos, perdermos de vista o *genérico-humano* (com base em HELLER, 2014 [1970]). Assim, *leitura*, nesse contexto, não constitui um processo de instrução⁴⁰ tampouco um processo natural, dado de forma inata ao ser humano; constitui, isto sim, um complexo *processo cultural*. (com base em GEE, 2004). Nesse sentido, compreendemos que o *ato de ler* é, pois, como concebe Britto⁴¹ (2003, p. 151), “uma prática social inscrita nas relações histórico-sociais”, por isso a importância da família como *esfera da atividade humana* que incide na apropriação da *cultura escrita* por parte dos estudantes, sendo lócus fundante da *intersubjetividade* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; BAKHTIN, 2011 [1979]).

Sob essa perspectiva, no que respeita à formação leitora, considera-se a historicidade das relações intersubjetivas dos sujeitos, as suas vivências com a *leitura* em distintos contextos sociais e desdobramentos sociointeracionais afins, o que implica conceber o *ato de ler* textos na perspectiva dos *gêneros do discurso*, os quais instituem relações interpessoais nas distintas *esferas da atividade humana*. Isso requer levar em conta a convergência entre o familiar e o estranho, entre *encontros* que se dão por meio de textos *cotidianos* e *históricos*, entre leituras próprias do *pequeno* e do *grande tempo* (com base em BAKHTIN, 2011 [1952-53]; 2011 [1979]; 2014 [1975]). Tais considerações remetem às relações ora abordadas entre *gêneros do discurso primários* e *gêneros do discurso secundários*, assim como entre *singular* e *universal*, de modo que, como vimos pontuando, importa a integração dialógica/dialética de tais usos.

No propósito de articulação entre o que é familiar e o que é estranho aos sujeitos, importa que eles se apropriem de novos modos de ler textos em *gêneros do discurso* diversos e de novas maneiras de produzir sentidos com os autores desses textos nos *encontros* em que se coloca um interlocutor mais experiente que incide sobre a *zona de desenvolvimento iminente* desses mesmos sujeitos, fazendo avançar o *desenvolvimento* a partir do *estado de intersubjetividade*; a autonomia em relação ao que não lhes era familiar e agora passa a ser-lhes. (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]); WERTSCH, 1985). Seguindo essa

⁴⁰ *Instrução* não é tomada, aqui, como em Lev Vigotski; trata-se, nesta frase, tal qual o toma o senso comum, de ‘ensino formal tradicional’.

⁴¹ Estamos cientes das distinções de Luiz Percival Leme Britto em relação a autores como J. P. Gee; a posposição de ambos, aqui, é apenas pontual, tal qual já anunciado acerca da presença deste último.

discussão, tem-se que cada *ato de ler* é único, irrepetível, porque a *zona de desenvolvimento* em que se encontra o leitor também é diferente a cada nova leitura, implicando movimentos no âmbito da consolidação do *estado de intersubjetividade* (com base em WERTSCH, 1985). Sob esse olhar, a *leitura* é compreendida como uma complexa atividade social por meio da qual *encontramos o outro* via textos em *gêneros do discurso* diversos e, nesse *encontro*, produzimos sentidos do que lemos junto do *outro*; ampliamos nossas vivências de leitura no complexo percurso da *heteronomia* para a *autonomia*, ou *heterorregulação* para *autorregulação* da conduta, nesse movimento do plano *interp-síquico/intersubjetivo* para o *intrapsíquico/intrassubjetivo* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Cabe registrar, ainda, em se tratando do *ato de ler* textos em *gêneros do discurso* distintos, que o *texto*, quando tomado na articulação com o *gênero*, não está constricto a sua própria materialidade – início, meio e fim –, mas se inscreve na cadeia ideológica e é, assim, fundamentalmente dialógico. Nas palavras de L. Ponzio (2017 [2002], p. 1), “O sentido do texto vai além dos seus limites, vive na relação com outros textos e se enriquece em decorrência das novas correlações intertextuais.” Sob essa perspectiva, o texto existe na relação com outros textos – a alteridade – e, diante do todo de vozes que o compõe, o leitor é chamado a *reescrevê-lo* por meio de sua *compreensão responsiva* (com base em BAKHTIN, 2011 [1952-53]; L. PONZIO, 2017 [2002]).

A tessitura textual se realiza, pois, nos *encontros* situados cronotopicamente de sujeitos historicizados, em um *gênero do discurso* específico, justamente porque escrever é entrar na cadeia ideológica; é conviver com o caldo heteroglóssico que constitui a vida humana. Nesse sentido, há textos em que está implicado um grande número de vozes e há aqueles que tendem mais ao monologismo. Estes últimos estão mais para os chamados *textos simples*, os quais se efetuam por meio dos *gêneros primários*, enquanto aqueles estão mais para os ditos *textos complexos*, que se materializam nos *gêneros secundários* (com base em BAKHTIN, 2011 [1952-53]; L. PONZIO, 2017 [2002]).

Para L. Ponzio (2017 [2002], p. 3),

Os textos complexos [...] apresentam uma maior espessura semiótica, uma materialidade ou alteridade de um grau elevado [...] Isso os torna sempre disponíveis a interpretações ulteriores e lhes confere um grau elevado de plurivocidade e dialogicidade.

Esses textos seriam, nos termos do autor, *textos de visão* porque são capazes de distanciamento, de *exotopia*, pelo tanto de alteridade que há neles. A dialogia se coloca, pois, de modo mais substantivo nesses textos e há, por isso, infinitas possibilidades de se estenderem no futuro, abrindo-se para a *grande temporalidade*. São textos por meio dos quais se vê além; textos que não têm sentido em si mesmos porque transcendem um sentido único e, assim sendo, não se prestam às funcionalidades da vida cotidiana, mas estão relacionados à presença contínua e sistemática do conhecimento organizado – o *humano-genérico*.

Ainda sobre essa questão, L. Ponzio (2017 [2002], p.16) registra:

[...] os textos complexos, ou textos de visão, da criatividade artística propriamente, são aqueles que, conseguindo subtrair-se de tais limites e não tendo vínculos de ordem prática, produtiva e funcional, apresentam-se, como também os chamamos, como textos de escrita, capazes – em relação com os textos de transcrição e de representação – de d(e)escrita e de r(e)-escrita do mundo.

Desse olhar, os *textos simples* são compreendidos como serviços à cotidianidade; como textos que transcrevem o mundo e que o *representam*, portanto. Os *textos de visão*, porém, reescrevem-no em um processo que é de *afirmação* do mundo; há abertura para olhá-lo de modo diferente. Nesse âmbito, a literatura se coloca como campo altamente dialógico, e a tessitura que menos parece se render à funcionalidade (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]; L. PONZIO, 2017 [2002]).

Com a sua capacidade de visão, o texto literário realiza espaços de insubordinação – é a subversão não suspeita [...] – em relação ao mundo organizado em função da eficiência, da competitividade, da produtividade, do mercado, coloca em crise a unidirecionalidade dos discursos dominantes, a sua tendência à univocidade, a sua resignação ao monologismo. (L. PONZIO, 2017 [2002], p. 9)

Textos das *esferas artística, científica, religiosa* e da *ciência* abduzitiva, dentre outras com semelhante configuração, são também, segundo esse semioticista italiano, marcados pelo tanto de vozes que os

constitui. Assim, em se tratando dos *textos de visão*, quanto mais imerso estiver o leitor no *simpósio universal*, tanto mais ele poderá interagir por meio desses textos; quanto menos monológica for a sua voz, mais compartilhamentos terá com os textos e tanto mais poderá operar com o/no mundo, inserindo-se em espaços distintos do seu.

Assim considerando, sob essa compreensão, *leitura* não é *atribuição* de sentidos ao texto nem mesmo *extração* dos sentidos que a ele deu o autor, mas, seguindo a perspectiva de L. Ponzio (2017 [2002]), é *reescrita*. Como registra o autor (2017 [2002], p.20), “O caráter intertextual do significado do texto, pelo qual ele não é situado de maneira isolada e fixa no texto, mas entre o texto e outro texto que o lê, confere à *leitura* o caráter de r(e)escrita.” Nesse sentido, considerando as demandas não limitadas dos textos complexos, “[...] a leitura dialógica de um texto [...] é a sua “reescrita” [trata-se do texto que o leitor reescreve lendo]. Em tal reescrita consiste a vida própria do texto, que vive dela e para ela na procura de ser compreendido.” (L. PONZIO, 2017 [2002], p.20).

Na proposição de Geraldi (2015 [2010a]), a qual entendemos convergente com os postulados do semiótico italiano em menção, a *leitura* é *coprodução*: autor e leitor produzem juntos os sentidos do texto. De acordo com esse linguista brasileiro (2010a, p. 106),

[...] ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e é nesse trabalho que ele se constrói como leitor. Suas leituras prévias, sua história de leitor, estão presentes como condição de seu trabalho de leitura e esse trabalho o constitui leitor e assim sucessivamente.

O leitor, no *ato de ler*, agencia seu *repertório cultural* para tecer os sentidos no *encontro* do autor do texto. Acerca da natureza intertextual da leitura de textos nos gêneros, Geraldi (2015 [2010a], p. 108) escreve que

Como leitor, também o autor opera com os textos lidos anteriormente no seu trabalho de elaboração. O novo texto surge num universo já povoado por outros textos, com os quais dialoga, dos quais se afasta ou se aproxima, aos quais responde, etc.

Compreendemos ser pertinente nesta discussão também menção à metáfora de Geraldi (2013 [1991]) acerca da *leitura* como tecitura: o leitor, quando em contato com o projeto de discurso (BAKHTIN, 2011 [1952-53]) do autor, agencia suas vivências culturais e suas experiências

com dizeres outros, fios seus que se colocam para a tecedura de um novo bordado para o texto; tais fios se entrelaçam (e não se sobrepõem) aos fios do autor – vozes outras agenciadas em seu discurso, escolhas léxico-gramaticais e afins –, e, então, tem-se um novo bordado; a *reescrita* (com base em L. PONZIO, 2017 [2002]), pois, do texto lido.

Entendemos que nossas reflexões até aqui têm implicações no que diz respeito à formação escolar do leitor de textos em *gêneros do discurso* diversos. Sabemos que o *ato de ler* constitui, hoje, prática social em distintas *esferas da atividade humana* e, para que os sujeitos se insiram nesses espaços, têm de estar imersos na *cultura escrita*, têm de dispor de *repertório cultural*, pois, que lhes faculte tal inserção (com base em BRITTO, 2012). O domínio da modalidade escrita da língua se mostra fundamental, portanto, em tempos em que a diversidade de materiais escritos e o desenvolvimento tecnológico impõem às pessoas participação em uma sociedade cujos espaços, procedimentos e normas são organizados pela escrita. (BRITTO, 2003)

Assim, a busca por promover a formação de leitores tem sido mobilizada dentro e fora do espaço escolar (BRITTO, 2012); no entanto, tal qual problematiza Britto (2003; 2012; 2015), essa busca, muitas vezes, é perpassada por concepções que grassam no senso comum, que tomam a leitura em uma perspectiva salvacionista – como um bem em si, civilizador e edificante – e relacionada à erudição. Acerca desses equívocos, Britto (2012, p. 37) registra que

A percepção genérica de ler como um bem em si, desvinculado das formas de ser na sociedade e da formação cultural, ignora qualquer indagação mais forte de cultura, conhecimento, educação e política. E, na lógica da razão instrumental, é preciso que seja assim para que haja coincidência entre concepção de leitura e a também vaga noção de participação social [...]

De igual modo, na proposição do mesmo autor (2015), quando se considera o Brasil um país com obstáculos para o *alfabetismo pleno* (com base no INAF, 2011/2012) e, por implicação, para vivências diversificadas com a leitura, está se considerando o perfil de um leitor ideal – sujeito erudito imerso nas leituras de prestígio por inteligência ou simples prazer. Nessa mesma discussão, importa referenciar contraponto de Abreu (2003, p. 40-42):

Aqueles que apregoam a crise da leitura não pensam na leitura em geral, e sim na leitura de certo tipo de livros – aqueles que formam a tradição erudita nacional e internacional. [...] Pensa-se que o bom leitor é um devorador ávido de alta literatura, é alguém que transita com facilidade pela produção intelectual de ponta, que tem os livros como elemento fundamental de sua concepção de mundo.

Está em questão, nesse caso, a contraposição à projeção de apenas um tipo de leitura; aquela que diz respeito aos *textos complexos* e aos *gêneros secundários*, portanto.

A ela, associam-se os textos cujos conteúdos e forma de exposição transcendem imediatismo e pragmatismo [...]. Nela, encontram-se as produções que se realizam nas ciências, na literatura, na filosofia, enfim, as produções intelectuais humanas mais orgânicas e sofisticadas. (BRITTO, 2012, p. 41).

Seguramente se trata de leituras fundantes, mas não as únicas possíveis. Há a leitura e a produção escrita implicadas na participação da vida social, econômica, política e cultural no *cotidiano*, o que envolve *textos simples* como lista de compras, panfletos, bilhetes, *e-mails*, inserções em *sites* de relacionamento, dentre outros, levando a uma concepção alargada de ‘sociedade de leitores’. Trata-se de leituras pragmáticas, do cotidiano,

[...] aquelas que se impõem à pessoa no espaço social para fazer coisas da vida contemporânea numa sociedade normatizada, tais como deslocar-se, cuidar de si, controlar contas, realizar pequenas tarefas, manter relacionamento pessoal [...] (BRITTO, 2012, p. 47);

leituras em que o *ato de ler* naturaliza-se de modo que, muitas vezes, nem percebemos que estamos lendo. Nesse contexto, enfim, – quer se trate das *leituras do grande tempo* ou das *leituras do pequeno tempo*, *leitura* é tomada em sentido estrito, como atividade intelectual e discursiva que é mediada pelo escrito, distinguindo-se da *leitura* em sentido *lato*, correspondendo à compreensão de outras semioses (leitura de filme, de

obra de arte etc.) (com base em BRITTO, 2012; 2015). Entendemos que o conceito de *evento com a escrita* implica considerar a presença – explícita ou inferível – de *artefato* de escrita na interação social em que se dá a *leitura*, quer o *evento* implique, direta ou indiretamente, leituras do *cotidiano* ou da *história* (com base em HELLER, 2014 [1970]).

No bojo desta discussão está a questão do *alfabetismo*. A partir de indicadores oficiais para a educação nacional, como o INAF e o PISA – a que já fizemos remissão aqui –, e de estudos⁴² nesse âmbito, concordamos com Britto (2015, p. 62) que “[...] o alfabetismo (entenda-se a capacidade de ler e a realização de múltiplas tarefas sociais mediadas pelo uso da escrita) tem se expandido nas sociedades modernas de forma constante, lenta e desigual.”. Houve, nos últimos anos, sobretudo com a universalização do Ensino Fundamental, nos anos noventa, um progresso em relação ao número de pessoas alfabetizadas no país. A interferência de leis, planos e campanhas contra o *analfabetismo* colaboraram significativamente para isso. (com base em RIBEIRO; LIMA; BATISTA, 2015). A esse respeito, como avalia Britto (2012; 2015), o modo como se organiza a sociedade requer sujeitos que disponham de um *nível básico de alfabetismo*. E, para que esses sujeitos se insiram no mundo do trabalho, tal qual ele se produz hoje, e participem também do mercado de consumo, têm de alcançar esse nível mínimo, mesmo que o façam em nome dessa demanda produtivista (com base em SAVIANI, 2013). Trata-se de exigências que visam à lógica do sistema capitalista e, que, por isso, espera-se que sejam sanadas.

Em se tratando dos níveis mais avançados de *alfabetismo*, as escolas brasileiras e instituições ocupadas com a educação linguística ainda parecem ter muito o que fazer para ampliar as *vivências de leitura* de textos em *gêneros do discurso* variados dos sujeitos, de modo que não sigam simplesmente a lógica do sistema do qual fazem parte, mas que sejam capazes de questionar os próprios modos de organização da sociedade (com base em BRITTO, 2003; 2012; 2015).

Quanto a esses desafios para a instituição escolar, vale mencionar resultados, por exemplo, da pesquisa ‘Retratos da Leitura no Brasil’⁴³,

⁴² A exemplo de: RIBEIRO; LIMA; BATISTA, 2015.

⁴³ Estudo quantitativo que tem como público-alvo a população brasileira residente com cinco anos e mais, alfabetizada ou não e como instrumento de geração de dados entrevistas pessoais face a face, em domicílio do entrevistado, com utilização de questionário elaborado de acordo com os objetivos da pesquisa. O objetivo central da edição de 2015 consistiu em: “Conhecer o comportamento leitor medindo a intensidade, forma, limitações, motivação, representações e as condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital – pela população brasileira. (RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, 2015)

desenvolvida em âmbito nacional pelo Instituto Pró-Livro⁴⁴ – IPL, com o objetivo de avaliar o comportamento do leitor brasileiro e, com base nisso, possibilitar análises históricas desse comportamento a partir dos dados de suas edições. O estudo está em sua quarta edição, tendo sido realizada a primeira edição no ano 2000, a segunda em 2007, a terceira em 2011 e a mais recente em 2015. Ao longo desses anos, a pesquisa vem se desenvolvendo no que diz respeito a sua metodologia e aos enfoques do estudo e, em que pese também nossa distinção com relação à concepção de ‘(não)leitor’⁴⁵ desse indicador, a nosso ver, tomada sob o viés da erudição, entendemos que seus resultados quantitativos vêm a referendar, de certa maneira, realidade nacional em se tratando da formação de leitores.

Segundo o referido estudo (2015), ‘ser leitor’ – nos termos desse indicador – ainda é uma característica significativamente associada à escolaridade e ao contexto socioeconômico no qual os sujeitos estão inseridos, o que, de acordo com esse mesmo indicador, aponta para um desafio no processo de formação de leitores brasileiros. No que concerne ao perfil do leitor brasileiro, a pesquisa indica que suas leituras se voltam, de modo geral, para leituras pragmáticas, como leitura da bíblia e de outros materiais escritos que intermedeiam as relações interpessoais cotidianas, sendo ‘gosto’ e ‘atualização cultural/conhecimento geral’ os principais fatores que motivam os brasileiros a ler textos distintos. A influência da família e da escola na constituição do *repertório cultural* dos sujeitos também é observada:

Os resultados da pesquisa reforçam a análise de que o hábito de leitura é uma construção que vem da infância, bastante influenciada por terceiros, especialmente por mães e pais, uma vez que os leitores, ao mesmo tempo em que tiveram mais experiências com a leitura na infância pela mediação de outras pessoas, também promovem essa experiência às crianças com as quais se

⁴⁴ O IPL foi criado em 2006 pelas chamadas entidades do livro – Associação Brasileira de Livros Escolares - ABRELIVROS, Câmara Brasileira de Livros - CBL e Sindicato dos Editores de Livros - SNEL – e se constitui como uma organização social civil de interesse público, sendo mantido por essas mesmas entidades e tendo como objetivo principal o fomento à leitura e a difusão e o acesso ao livro. (<http://prolivro.org.br>)

⁴⁵ A pesquisa ‘Retratos da leitura no Brasil’ concebe como ‘leitor’ aquele que leu pelo menos um livro, inteiro ou em partes, nos últimos três meses e como ‘não leitor’ aquele que declara não ter lido nenhum livro nos últimos três meses, mesmo que o tenha feito nos últimos doze meses. (<http://prolivro.org.br>)

relacionam em maior medida que os não leitores. [...] a pesquisa também indica que o potencial de influenciar o hábito de leitura dos filhos está correlacionado à escolaridade dos pais – filhos de pais analfabetos e sem escolaridade tendem menos a ser leitores que filhos de pais com alguma escolaridade; Da mesma forma, enquanto 57% dos leitores viam suas mães ou responsáveis do sexo feminino lendo sempre ou às vezes, 64% dos não leitores nunca viam essas figuras referenciais lendo (embora com diferentes proporções, o mesmo se dá em relação à figura do pai ou responsável do sexo masculino). (RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, 2015)

O leitor brasileiro, com base nesse indicador, concebe a leitura como fonte de conhecimento e, de forma genérica, acessa os livros por meio de empréstimos em bibliotecas ou de conhecidos. A biblioteca é comumente vista como espaço de estudo e de pesquisa, assim como lugar para o empréstimo de livros. As dificuldades encontradas por aqueles que, segundo a pesquisa, não leem são principalmente a falta de tempo e/ou a ausência de gosto pela leitura. (com base em RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, 2015) Reiteramos, portanto, nosso entendimento de que ainda há muito o que se fazer em se tratando da ampliação do *repertório cultural* dos sujeitos, as suas vivências de leituras de textos em distintos *gêneros do discurso*, de modo que possam problematizar o próprio entorno social em que vivem.

Tendo em vista tais considerações, importa que a *leitura*, compreendida nos desdobramentos desta discussão, seja tomada como objeto de ensino na escola de Educação Básica, sobretudo no que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa, no propósito de ampliar as vivências dos alunos com a *leitura* de textos em *gêneros do discurso* do *pequeno* e do *grande tempo* (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]). Programas que envolvam *ato de ler*, assim como foi tomado na ação desenvolvida no âmbito desta pesquisa, a nosso ver, são também importantes nesse propósito, desde que efetivados com base em uma perspectiva que não pretenda ‘levar luz à escuridão’, nem tampouco, por outro lado, render a um determinismo cultural, mas fazer os sujeitos vivenciarem distintas leituras cujos contornos estão para além daqueles que lhes são familiares.

Desse modo, tomamos de Britto (2012; 2015) problematização acerca dos inúmeros programas que visam à promoção e ao incentivo da

leitura. Propagar a ideia de *leitura* como algo bom e prazeroso, capaz de nos tornar eruditos ou de mudar nossa condição humana é mistificar o que seja, de fato, o *ato de ler* textos escritos.

O que há de considerar é que o hábito de leitura não é bom ou mau em si, nem tem o poder de transformar ou engrandecer as pessoas individual ou coletivamente. Ler é “verbo transitivo” e, portanto, ao indagar sobre a leitura, seja para avaliar a eventual contribuição para a formação de alguém, há que indagar também sobre os objetos sobre os quais ela incide, os modos como se realiza, as relações que se estabelecem em função dela, etc. (BRITTO, 2015, p. 66)

Sob esse ponto de vista, ler textos em *gêneros do discurso* diversos pode ser algo difícil e incômodo, que exige esforço do leitor para *encontrar* o autor do texto, tensionando vivências já consolidadas em sua historicidade com dizeres outros, que colocam sob escrutínio essas mesmas vivências. Nesse sentido, é preciso considerar o caráter político da leitura. Segundo Britto (2003; 2015), promover a *leitura*, hoje, requer além da insistência pelo valor da *leitura*, a democratização do acesso aos bens culturais, em nome de uma sociedade mais justa e democrática. Nestes dias, a leitura

[...] vem sendo quase propriedade dos segmentos sociais que dispõem de condições socioeconômicas privilegiadas. Nesse sentido, o sujeito que tenha, por meio de sua condição econômica, acesso aos bens da cultura socialmente valorizados pode ser ‘leitor’ mesmo que não tenha o ‘hábito de ler’ (BRITTO, 2015, p. 80).

Em convergência com a crítica de Britto (2003; 2015) acerca dessa perspectiva excludente e discriminadora da leitura, Abreu (2001) registra que leitores não precisam ser compradores de livros, mas deve ser papel do governo, em se tratando da *leitura*, expandir o número de bibliotecas públicas no país, assim como os seus acervos, mais do que promover campanhas publicitárias de estímulo à leitura. Não se trata, portanto, aqui, de tomar o *ato de ler* sob uma perspectiva salvaçãoista e redentora acerca da *leitura*, como se ser leitor nos tornasse melhores, libertos de um estado de alienação e, conseqüentemente, propensos à solidariedade e à

transformação da sociedade. Trata-se de propagar diferentes *vivências de leituras* naqueles entornos em que a ausência da escola só afeta os que mais precisam dela, na proposição da ampliação do seu *repertório cultural*; a historicização de uma nova *conduta*. (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]; DUARTE, 2013 [1993]; VYGOTSKI, 2012 [1931]). Nisso, consideramos Geraldi (2015 [2010a], p. 112): “Numa sociedade onde a leitura não é uma prática social, ler na sala de aula para construir possibilidades, construir sentidos, torna-se perigosa subversão.”.

Assim, importa, pois, que escolas e demais instituições formais ocupadas com o ensino e com a aprendizagem da *leitura*, atem para formar leitores críticos, que problematizem a desigualdade social e as formas de escamoteação ideológica dessa desigualdade. (BRITTO, 2003; 2015). Importa que, em uma pesquisa como a que empreendemos, ampliemos as vozes dos estudantes, na busca por reverberar também nas famílias, para que, no diálogo com o texto, possam oferecer suas contrapalavras às palavras lidas (com base em VOLÓSHINOV, 2011 [1929]; BAKTIN, 2011 [1979]). Isso requer tomar a *leitura* como um direito desses mesmos estudantes e de seus familiares; como algo que não lhes pode ser negado. Um enfoque da leitura com esses contornos implica desconsiderar concepções politicamente assépticas de *leitura* e empreender, de modo efetivo, um movimento em favor do direito de esses sujeitos poderem ler textos em *gêneros do discurso* próprios de seu *cotidiano* – estranhá-los –, tanto quanto textos em *gêneros do discurso* que estão para além dele. Mais do que buscar incentivar a leitura por meio de ações como a desenvolvida no âmbito desta pesquisa, é necessário que se criem condições sociais para que o desejo de ler se torne realidade, enfrentando as violentas desigualdades sociais brasileiras. (ABREU, 2001)

Ao final, com a pretensão de fazer nossas as palavras do autor, reenunciamos Britto (2015, p. 73):

Somente reconhecendo a historicidade do conhecimento e da leitura é que avançaremos uma política de formação que, afastando-se do pragmático produtivista e da fantasia liberal, assuma uma perspectiva crítica e libertária. E quanto maior for a consciência que tivermos deste processo, mais comprometida e participante será nossa intervenção político-pedagógica na formação de leitores.

Foi nossa vontade, pois, fazer de nossa ação ‘com’ a comunidade participante deste estudo uma intervenção político-pedagógica em direção à formação de leitores de textos em *gêneros do discurso* próprios de distintas *esferas da atividade humana* – aqui, especialmente, e por razões específicas, a *esfera literária* –, na busca por contribuir para – e não por garantir a – sua emancipação e efetiva inserção social, em atenção a um projeto de sociedade muito além de qualquer produtivismo e/ou pragmatismo, tanto quanto dissociado de qualquer salvacionismo escolar.

3 O PERCURSO DA PESQUISA DE INTERVENÇÃO: A PROPOSIÇÃO DE ‘FAZER COM’ A ESCOLA E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS

A atração, própria de todas as pessoas cultas, haverá de comungar na multidão, perder-se na multidão, dissolver-se na multidão, fundir-se com a multidão; não apenas com o povo mas com a multidão de populares, com a multidão na praça; haverá de entrar na esfera da comunicação familiar específica, fora de quaisquer distâncias, hierarquia e normas, de comungar no grande corpo.
(Mikhail Bakhtin)

As escolhas metodológicas deste estudo convergiram, não gratuitamente, com as concepções teórico-epistemológicas dele fundantes. Trata-se de um enfoque na *língua* como *encontro*, sob uma perspectiva de base histórico-cultural, considerando o *sujeito* como historicizado nas relações com o *outro/Outro* por meio dessa mesma *língua*; como alguém que é *responsável* e *responsivo* porque não tem *álibi* no *encontro* seu e do *outro/Outro*.

Concebemos, assim, nossa pesquisa como uma busca pelo *encontro*, o que requereu *assinatura* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]) de um agir metodológico que significou *vivência* de nossa parte junto do *outro*, dando tempo – o quanto nos foi dado fazê-lo – a ele nas interações que nos foi possibilitado viver (com base em PONZIO, 2010), procurando articular ações de colaboração/intervenção ‘com’ a escola e os sujeitos da pesquisa. Isso requereu de mim, como pesquisadora, a *ética* e a *responsabilidade* – no sentido bakhtiniano dos termos – na compreensão da realidade que se me apresentou. Implicou, ainda, a fuga a reducionismos ou mesmo a determinismos em se tratando de tal realidade, e a atenção em não incorrer naquilo que Bakhtin (2010 [1920-24]) nomeia *teoreticismo*, descurando das vivências desses sujeitos, ou, ainda, em um *relativismo*, insularizando-os nessas mesmas vivências.

Em nosso entendimento, hoje, importa, como sublinhamos ao longo desta dissertação, a *integração dialógica* de vivências *singulares* e *universais* dos sujeitos, de modo que *assinem* a *verdade universal* sob as contingências de seu *ato singular*. Foi, sobretudo, com esse propósito que nos arvoramos nesta pesquisa, a qual, na materialidade que assumiu,

delineou-se como pesquisa qualitativa com implicações de *pesquisa de intervenção*, com ancoragem em Minayo (2014), dadas suas especificidades, a serem tratadas nas seções seguintes.

3.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA NO DELINEAMENTO DA PESQUISA DE INTERVENÇÃO

Este estudo se configurou como pesquisa qualitativa. De acordo com Minayo (2014, p. 57),

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

Quanto aos propósitos de uma abordagem qualitativa, Minayo (2014, p. 23) registra que

visa a compreender a lógica interna de grupos, instituições e atores sociais quanto a valores culturais e representações sobre sua história e temas específicos, relações entre indivíduos, instituições e movimentos sociais, e processos históricos e de implementação de políticas públicas e sociais.

Trata-se de uma abordagem que considera a historicidade dos sujeitos e a sua inserção social, levando em conta os níveis mais profundos das relações sociais em contextos específicos. Uma pesquisa com esses contornos requer engajamento e esforço do pesquisador na compreensão dos dados originários do meio social.

Para Minayo (2014, p. 100), dentre os elementos que convergem em abordagens qualitativas com foco na compreensão, vale considerar que

[...] (a) seu foco é a experiência vivencial e o reconhecimento de que as realidades humanas são complexas; (b) o contato com as pessoas se realiza nos seus próprios contextos sociais; (c) a relação

entre o investigador⁴⁶ e os sujeitos investigados enfatiza o encontro intersubjetivo, face a face e a empatia entre ambos; (d) os resultados buscam explicitar a racionalidade dos contextos e a lógica interna dos diversos atores e grupos que estão sendo estudados; (e) os textos provenientes de análises [...] apresentam a realidade de forma dinâmica e evidenciam o ponto de vista dos vários atores ante um projeto social sempre em construção e em projeção para o futuro e (f) suas conclusões não são universalizáveis, embora a compreensão de contextos peculiares permita inferências mais abrangentes que a análise das microrrealidades e comparações.

No delineamento deste percurso, temos presente o questionamento de abordagens qualitativas em relação à ciência de base positivista e nossa inferência de que o foco na compreensão parece mais efetivamente passível de aproximação de desideratos do chamando *paradigma da emancipação social* (com base em LYOTARD, 2009 [1979]). Assim, uma pesquisa inscrita nos estudos da linguagem com disposição de convergência com esse paradigma supõe “[...] uma afirmação da qualidade contra a quantidade, refletindo uma luta teórica [...] em relação às formas de valorização dos significados.” (MINAYO, 2014, p. 24). Concebemos que estudos voltados para questões de ordem social não podem ser objetivistas porque olhar a realidade implica imergir em campo não apenas com as lentes da teoria, mas também com as lentes de nossas vivências, valores e ideologias. Fazer isso implica um tensionamento entre o pesquisador e o campo, de tal modo que, ao problematizar determinada comunidade, está também o pesquisador problematizando a si mesmo.

Nesse contexto, a opção por determinado encaminhamento metodológico não se dá de forma gratuita. Em pesquisas alinhadas com o desiderato da *emancipação social*, as escolhas são marcadas pela historicidade do pesquisador; o percurso é empreendido por alguém que é sujeito e que, portanto, tem interesses e filiações axiológicas (com base em MINAYO, 2014). Mesmo a escolha do objeto de pesquisa não se realiza de maneira espontânea.

⁴⁶ Entendemos que nomeações como “investigador”, “investigação” e termos afins podem aludir a uma concepção de ‘busca da verdade’ nos moldes positivistas; de todo modo os mantemos em citações diretas dos autores aqui referenciados.

Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática [...]. Isso quer dizer que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionados, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. (MINAYO, 2014, p. 173)

Assim, entendemos que a escolha metodológica que aqui fazemos, nas contingências de ‘quem somos’, pode nos facultar compreender de modo mais efetivo as relações humanas, em se tratando dos usos sociais da escrita por parte dos sujeitos, no âmbito da realidade social estudada.

No escopo de uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 2014), interessa-nos, ainda e em especial, o conceito de *pesquisa de intervenção* à luz de Minayo (2014, p. 162): “tipo de pesquisa estreitamente concebida e realizada junto com intervenções sociais orientadas para a resolução de um problema coletivo, no qual se envolvem os investigadores e os participantes.”. Sob essa perspectiva, uma *pesquisa de intervenção* se caracteriza, comumente, pelos acordos firmados entre o pesquisador e os participantes de pesquisa quanto ao movimento do estudo – no caso deste estudo, a proposição de fazer ‘com’ e não fazer ‘para’.

Em se tratando da educação, estamos lidando com a *aprendizagem* e com o *desenvolvimento* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]), portanto, nesse contexto, a *pesquisa de intervenção* – tendo presente os desafios que se impõem à formação de leitores de textos em *gêneros do discurso* para além daqueles que são parte do cotidiano dos sujeitos, no Brasil e, mais especificamente, na comunidade na qual este estudo se inseriu – coloca-se para a ampliação das vivências de leituras dos sujeitos envolvidos. Trata-se, portanto, de uma *pesquisa de intervenção* na educação, que tem como intuito a problematização dos modos de compreender a realidade em se tratando das vivências de leitura de estudantes e de suas mães – ou outro familiar que os acompanhe – e a busca por incidir sobre essa mesma realidade na ‘ação com’ os participantes de pesquisa.

Pesquisas desse cunho tiveram origem no pensamento crítico acerca da realidade social brasileira e da América Latina na década de sessenta (MINAYO, 2014). Sabemos que tais estudos comprometidos com questões políticas e vinculados a uma perspectiva emancipatória foram marcados historicamente por críticas quanto a seu *status* de

cientificidade porque, do ponto de vista acadêmico, suscitavam ‘fragilidade teórica’ ou não se efetivavam com o engajamento necessário dos participantes envolvidos no problema em estudo (MINAYO, 2014). Em que pesem controvérsias tais, a nosso ver, esse tipo de abordagem, que transcende o mapeamento, característico de inúmeras pesquisas em educação, possibilita-nos sair de nosso lugar de contemplação e, com base nisso e também naquilo em que nos ancoramos teoricamente, faculta-nos incidir nas representações dos sujeitos acerca da realidade natural e social que se nos apresenta (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]), contribuindo, neste caso, com a ressignificação de seu *repertório cultural*, ampliando suas *vivências de leitura*. Isso nos parece de especial importância neste momento em que nos lançamos ao movimento de fazer ‘com’ – e não fazer ‘para’ – as pessoas envolvidas nos estudos que vimos efetivando no Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização.

Assim, esta dissertação, é importante registrar, ganhou delineamentos muito específicos e singulares tendo em vista minha historicidade. Minha pesquisa faz parte desses novos propósitos, emergentes de outras pesquisas realizadas por nosso já referido Grupo que, neste momento, busca articular ações de intervenção e de colaboração *na/com* a escola, no que diz respeito à educação em linguagem. Tendo presente que, no caso específico deste estudo, trata-se de realidade que já foi foco de estudo desse Grupo – Euzébio (2011) –, o retorno a essa realidade, na perspectiva da *pesquisa de intervenção*, significou uma decisão importante no percurso do mencionado Grupo; nossa vontade foi colocarmo-nos, por meio da *pesquisa de intervenção*, a serviço da escola e da comunidade local. Este estudo adquiriu, ainda, delineamentos mais singulares com meu ingresso, como professora concursada, na escola campo deste estudo⁴⁷. Passar a estar inserida no campo – como sujeito que, paulatinamente, tornava-se parte daquele contexto – seguramente conferiu maior sentido para minhas ações como pesquisadora tanto quanto como professora, vislumbrando possibilidades de continuidade de um projeto como este na comunidade escolar estudada.

⁴⁷ É importante considerar que a escolha desta escola como campo de pesquisa antecedeu minha nomeação para atuar ali. Quando soube que seria designada para essa instituição, já datava de cerca de seis meses meu primeiro contato com os gestores para obter autorização inicial de pesquisa ali. Ser nomeada para essa escola convergiu fecundamente para meu processo de pesquisa, mas não o teve como causa. É relevante mencionar, porém, que, em me tornando docente efetiva, este projeto delineou-se de modo a instigar ações de continuidade no tratamento de seu objeto, o que, ao final, não se confirmou em razão de minha saída da escola, do que tratarei à frente.

Assim compreendendo, buscar incidir nesse espaço escolar em articulação com a *esfera familiar* – articulação que, em Euzébio (2011), teve contornos de *estudo de caso* – significou, em nosso entendimento, buscar incidir nos comportamentos dos sujeitos sob uma perspectiva educacional. A partir desse estudo, entendemos produzir novos conhecimentos acerca desse mesmo entorno e, assim, junto do grupo envolvido em nossa pesquisa, apropriarmo-nos de conhecimentos outros já produzidos, ressignificando nossas vivências com leituras de textos em variados *gêneros do discurso*. A nosso ver, nesse contexto, uma *pesquisa de intervenção* adquiriu esses contornos de movimento pela ressignificação de vivências dos sujeitos participantes do percurso com as diferentes leituras e, por implicação, esforços de compreensão sobre como/se/de que modo tal movimento foi mais efetivamente ou menos efetivamente possível, na articulação entre *esferas acadêmica, escolar e familiar*.

Desse modo, importa ainda destacar que todo o percurso desta *pesquisa de intervenção* foi pensado ‘com’ a escola. Nosso projeto de pesquisa, após qualificação, foi submetido à gestão escolar⁴⁸ – supervisão e orientação pedagógica – e (re)pensado com a instituição. Assim, os contornos que a pesquisa assumiu e que estão descritos nas próximas seções são decorrência de nossas interações e vivências ‘com’ a escola na ocasião da implementação deste estudo.

3.2 O CAMPO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: UM ENTORNO SIGNIFICATIVO

Tendo teorizado a respeito da tipificação da pesquisa, tomando-a como estudo qualitativo com delineamentos de pesquisa de intervenção, passemos, então, a conhecer melhor o campo e os sujeitos envolvidos neste estudo. O *campo*, para Minayo (2014, p.201), é “o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação”. Assim considerando, como já tratado anteriormente, o campo desta pesquisa é uma escola de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, situada em entorno que entendemos vulnerável socioeconomicamente. Trata-se do mesmo *campo* em que se deu o já aludido estudo de nosso Grupo, em

⁴⁸ Uma minuta dele havia sido submetida anteriormente à escola, cerca de seis meses atrás, de modo a sondar a possibilidade de levar à qualificação de dissertação semelhante propósito naquele lócus.

2011, o qual apontou rarefação dos *eventos com a escrita* dos alunos e de suas famílias no âmbito da comunidade escolar estudada, buscando, à época, compreender possibilidades de a atuação da escola incidir no *repertório cultural* desses alunos. (com base em EUZÉBIO, 2011). Daí delinear-se nosso propósito de retornar a esse contexto e vivenciar leituras ‘com’ alunos e suas mães – ou outro familiar responsável – na busca pela ampliação de suas vivências com diferentes leituras, tanto quanto ampliação de nossas vivências com leituras sobre possibilidades para tal.

A escola situa-se em um bairro ao norte da Ilha de Florianópolis/SC, em comunidade de fragilidade econômica tendo em vista sua historicidade e os desafios que os sujeitos que a compõem enfrentam para se moverem na estrutura social por questões tanto de ordem econômica quanto sociocultural, dentre outras (com base em BATISTA; CARVALHO-SILVA, 2013; EUZÉBIO, 2011). É o que registra o estudo de Euzébio (2011, p. 108):

A instituição funciona em um bairro desprivilegiado socioeconomicamente [...] bairro que, desde 1999, vem mostrando um significativo aumento populacional devido à implantação de Conjuntos Habitacionais na região e devido ao fluxo de movimento migratório significativo.

Trata-se de um entorno marcado pela mencionada fragilidade econômica, no qual o *repertório cultural* dos sujeitos tende a se restringir ao seu cotidiano.

A instituição, no ano de 2016 – ano desta pesquisa –, constituía-se de 850 alunos – distribuídos em turmas do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental –, 53 docentes, uma Orientadora Educacional, uma Supervisora Escolar – no segundo semestre passou a contar com duas supervisoras –, além da Diretora e demais funcionários envolvidos na rotina escolar. Tem ampla estrutura física, em que há uma biblioteca, uma sala informatizada, um auditório, uma quadra esportiva coberta, laboratórios e um refeitório, conforme Figuras de 1 a 5. (com base no PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2016).

Figura 1 – Quadra esportiva coberta.



Fonte: Geração nossa.

Figura 2 – Sala dos professores.



Fonte: Geração nossa.

Figura 3 – Pátio externo.



Fonte: Geração nossa.

Figura 4 – Refeitório.



Fonte: Geração nossa.

Figura 5 – Sala de Artes.



Fonte: Geração nossa.

No que se refere à biblioteca da escola (Figuras 6 e 7 a seguir) – considerando a relevância que entendemos adquirir esse espaço em se tratando da formação escolar de leitores por possibilitar a eles o acesso aos livros e a outros materiais escritos –, vale mencionar que, no ano de 2016, teve seu ambiente físico ampliado, dando nova configuração espacial a seu acervo, ainda que não tenha havido ampliação com novos títulos. Em observações informais feitas no ano de 2015 e em conversas informais com a bibliotecária da escola, pudemos perceber os desafios do ensino de leitura na escola no que se refere à limitação do acervo da biblioteca. O número de obras literárias é restrito e dificilmente há mais de um exemplar de mesmo título, além de ser necessária a restauração e/ou renovação de algumas obras já marcadas pelo tempo. No regulamento da biblioteca, elaborado pela bibliotecária da escola também no ano de 2016, registra-se como objetivo desse espaço:

Servir toda a comunidade escolar, fornecendo material informacional e auxiliando seus usuários a desenvolver habilidades para lidar com a

informação. Oferecer um espaço receptivo, dinâmico, de convivência e envolvimento, onde crianças, jovens e adultos possam desenvolver o interesse e gosto pela leitura. Auxiliar nos processos de ensino-aprendizagem e contribuir para a formação do aluno. (REGULAMENTO DA BIBLIOTECA ESCOLAR, 2016, p. 1)

Figura 6 – Biblioteca escolar.



Fonte: Geração nossa.

Figura 7 – Biblioteca escolar.



Fonte: Geração nossa.

No momento de implementação da pesquisa, pareceu-nos já estar iniciando na escola um movimento de maior valorização da biblioteca escolar, assim como de outros espaços destinados a vivências dos alunos para além da sala de aula, como o laboratório de ciências e a sala de artes. A disposição em normatizar o uso da biblioteca em documento próprio, assim como a sistematização de uma agenda fixa para a visita das classes de alunos a esse espaço escolar – ações antes não desenvolvidas na instituição –, pode sinalizar para uma preocupação atual da escola em se tratando da formação escolar de leitores de textos em *gêneros do discurso* variados. A nosso ver, avanços em se tratando da realidade social estudada por Euzébio em 2011.

Minha inserção no referido espaço escolar se deu de modo paulatino. No ano de 2015 realizei visitas pontuais à instituição com vistas a prospectar possibilidades de realização da pesquisa, sinalizando à gestão da escola se tratar de um estudo baseado em dados de pesquisa anterior

realizada naquele campo, no movimento, agora, de ‘fazer com’ a escola atividades de intervenção e de colaboração envolvendo, neste caso, leitura com os estudantes e suas famílias. No início do ano seguinte, 2016, assumi como professora da escola campo de estudo, o que se deu por um conjunto de coincidências que entendo promissoras: minha aprovação em concurso público e a existência desta única vaga, o que coincidiu com minha entrada em campo nesse mesmo ano. Assim, pude antever questões que conferiram ainda maior relevância a um estudo com estes contornos na realidade escolar em questão, o qual inicialmente respondia à vontade de nosso Grupo de Pesquisa de retornar ao espaço que constituiu a dissertação de Euzébio (2011) e em relação ao qual assinávamos um compromisso ético de educação: em tendo conhecido, voltar a ele e dispor-se a contribuir ali a partir desse conhecimento.

Os primeiros contatos com a comunidade escolar foram promissores em se tratando do seu acolhimento, mais uma vez, para estudo de nosso Grupo. Assim sendo, em 2016, iniciei meu trabalho docente, bem como a implementação de minha pesquisa na escola. Um trabalho mais específico com a escrita e com a leitura, para além das aulas de Língua Portuguesa, parecia uma interessante possibilidade de enriquecimento para nós todos, os envolvidos naquele espaço educacional, sobretudo porque já eram ofertados aos estudantes programas e atividades no contraturno escolar envolvendo artes e esportes, mas não especificamente educação em linguagem em sentido mais estrito. Além disso, a atividade de apoio pedagógico⁴⁹, inicialmente, restringia-se aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, encontrando inúmeros obstáculos em se tratando dos Anos Finais, o que reafirmava a necessidade de um movimento envolvendo o *ato de ler* textos em *gêneros do discurso* variados, voltada, principalmente, aos alunos desse segmento e a suas mães – ou familiar afim –, em atenção ao que sinalizou o estudo de Euzébio (2011) nesse mesmo entorno social no que se refere ao *repertório cultural* das famílias que dele fazem parte. Ainda, levando em consideração que nosso enfoque se voltou para a disciplina de Língua Portuguesa, a escolha pelos Anos Finais nos pareceu coerente.

Ainda sobre nosso campo de estudo, caracterizações da gestão escolar a esse respeito foram importantes no sentido de reiterar compreensões que tínhamos com base no estudo de Euzébio (2011):

⁴⁹ Trata-se de trabalho pedagógico, paralelo às aulas, desenvolvido por um pedagogo, com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, sobretudo, em escrita, leitura e matemática. (FLORIANÓPOLIS, 2009)

- (1) *Mas é que nessa escola ... Eu percebo que é uma escola de passagem; não consegues ter um público assim do início ao fim do ano. Entra e sai (aluno) o tempo todo. Acredito que isso dificulta até a questão da disciplina na sala de aula porque aí o professor vai conhecer aquele aluno que chega, a turma vai conhecer ele, aí na outra semana já sai. Não tem uma continuidade de trabalho, sabe?* (Clarice⁵⁰, RCG1⁵¹, 2016)⁵²

E ainda: (2) *Não tem um primeiro ano que chegou no nono ano com os 25, digamos. É pulverizado. São raros os que chegam até o fim. Sai muito e entra muito, né (...)* (Simone, RCG1, 2016). A comunidade escolar se caracteriza por uma rotatividade de alunos, de professores⁵³ e dos demais profissionais, o que parece ser constitutivo dessa realidade e que também já fora apontado por Euzébio (2011). Quanto à ausência da família no cotidiano escolar, a Orientadora Educacional explica que

- (3) (...) *é uma comunidade que, para chegar a família aqui, também a questão geográfica atrapalha. Eles vêm de vários lugares, de ônibus... Aos sábados eles não vêm porque o cartão (do transporte público) não carrega. (...)* (Mas) *as famílias que têm acesso à cultura vão estar aqui...* (Simone, RCG2, 2016)

⁵⁰ Atendendo a princípios éticos de não identificação dos participantes de pesquisa, usaremos nomes fictícios escolhidos a partir das leituras feitas pelo grupo no percurso desta pesquisa, seja na menção a autores ou a personagens com os quais os participantes tenham interagido e se identificado nessas vivências. Estamos cientes, porém, do artificialismo que isso possa gerar, mas optamos por nomes – ao invés de iniciais das letras randomizadas – como fazemos de hábito em nosso Grupo de Pesquisa – dada a disposição de facilitar o processo de leitura desta dissertação.

⁵¹ Siglas utilizadas para denominar os instrumentos de pesquisa utilizados na geração de dados, quais sejam:

RCG1 - Roda de conversa inicial com a gestão da escola;

RCG2 - Segunda roda de conversa com a gestão da escola;

RCG3 - Roda de conversa final com a gestão da escola;

RV - Relatos de vivência em campo;

EA - Entrevista com os alunos;

EF - Entrevista com as famílias;

EG - Entrevista com a gestão da escola.

⁵² As transcrições das interações com os participantes de pesquisa foram realizadas com base em marcadores mínimos da Análise da Conversa.

⁵³ Importa reconhecer que, hoje, também eu componho os indicadores dessa rotatividade: exonerei-me da escola em janeiro de 2017 para assumir vaga de concurso público em Instituto Federal de Educação em Santa Catarina.

Em se tratando dos participantes deste estudo, com o intuito de atender à/ao questão/objetivo de pesquisa, projetamos como participantes dela estudantes entre o sexto e o nono ano do Ensino Fundamental da referida escola, estendendo o convite a familiares seus, prospectando, em um primeiro momento, a presença da mãe, por inferirmos que ela fosse a principal interlocutora dos filhos na *esfera familiar* (com base em EUZÉBIO, 2011). Entendemos, ancorados em Minayo (2014, p. 202, grifos no original), que

Os sujeitos/objetos de investigação, primeiramente, são construídos teoricamente enquanto componentes do objeto de estudo. No campo, eles fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, daí resultando um produto compreensivo que não é a realidade concreta e sim uma descoberta construída com todas as disposições em mãos do investigador: suas hipóteses e pressupostos teóricos, seu quadro conceitual e metodológico, suas interações em campo, suas entrevistas e observações, suas inter-relações com os pares.

Assim, quando da imersão em campo, no diálogo ‘com’ a escola, os gestores da instituição optaram por restringir o projeto às minhas três classes de alunos em 2016 – as turmas 61, 71 e 81 – e a seus familiares, mostrando-se muito preocupados com a dimensão que o projeto poderia tomar se ofertado a todas as classes dos Anos Finais – abertura que havíamos projetado inicialmente na suposição de haver poucas adesões no todo das turmas – e, prevíamos, de apenas algumas dentre suas famílias. Nesse contexto, entendíamos que as relações que eu mantinha com meus alunos poderiam, sim, contribuir com a efetivação da pesquisa de intervenção e com minhas compreensões acerca desse processo. Esse zelo institucional contribuiu significativamente para o delineamento de um conjunto de participantes com os quais as atividades projetadas pudessem ser mais organizadamente levadas a termo, dada a restrição quantitativa do grupo de envolvidos, o que convergiu com cuidados nossos registrados nas prospecções de gradação da constituição do grupo, antevistos no projeto de pesquisa.

Tendo, pois, delineado as turmas participantes do estudo, acordamos algumas questões quanto ao número de participantes, as quais

foram sustentadas ao longo do processo, no qual se fizeram necessárias algumas ressignificações, como apontamos a seguir:

- (i) independentemente do número de interessados, mantivemos as linhas gerais da proposta com todos eles, selecionando, no interior do todo, um grupo menor para o acompanhamento na pesquisa;
- (ii) como o número de interessados não foi muito elevado – cerca de quinze estudantes e quatro familiares ao longo de todo o estudo –, desdobramento do grupo em dois subgrupos, inicialmente previsto caso houvesse muitos participantes, não foi requerido ao longo do percurso. Do mesmo modo, não tendo havido grande número de desistências dos estudantes, não houve necessidade – também prevista inicialmente – de reconstituição do grupo no decurso da pesquisa;
- (iii) tal como previsto no projeto de dissertação, delineamos um grupo menor – em intrínseca convergência com o foco da pesquisa: dois dentre os estudantes cujos familiares se mantiveram presentes ao longo do percurso e dois deles desacompanhados de seus familiares, assim como duas mães desacompanhadas de seus filhos. Ainda que esse desacompanhamento inviabilizasse inicialmente tal participação, mantivemo-la por compreendermos que nos informava substancialmente sobre questões implicadas em nosso objeto de pesquisa, o que explicitaremos à frente nesta dissertação;
- (iv) os critérios para essa composição do grupo menor foram, pois, distintos daqueles previstos inicialmente no projeto de pesquisa e que se relacionavam a vinculações com o estudo de Euzébio (2011) ou com documentação de vulnerabilidade social e/ou baixa escolaridade dos pais. Tendo mapeado os estudantes das classes oficialmente envolvidas no estudo – minhas turmas de Língua Portuguesa –, nelas não me foi dado localizar nenhum tipo de vinculação com as famílias com as quais Euzébio (2011) atuou, o que foi extensível aos estudantes de Anos Iniciais mantidos no processo por conta da importante presença de sua mãe – eram dois irmãos. Já quanto a fragilidades socioeconômicas e baixa escolaridade dos pais, mostraram-se características empiricamente extensíveis à maior parte dos estudantes, não só de minhas

classes, mas de toda a escola, ainda que não nos tenha sido dado fazer um estudo documental aprofundado acerca disso⁵⁴. Assim, entendemos relevante manter como critérios de seleção, tanto (i) a participação dos sujeitos ao longo de todo o percurso de pesquisa, quanto (ii) a presença de familiar ao lado do estudante no decorrer desse mesmo percurso, tendo presente a expressiva dificuldade com que nos deparamos de contar com tais familiares nessa trajetória, do que nos ocuparemos na análise dos dados à frente.

Assim considerando, o grupo foco deste estudo – no interior do todo maior – ficou assim constituído: (i) dois estudantes acompanhados de seus familiares; (ii) dois estudantes desacompanhados de seus familiares; e (iii) duas mães desacompanhadas de seus filhos. Constituem, ainda, participantes desta pesquisa, as gestoras da escola e a bibliotecária. À frente, ainda nesta seção, registraremos um breve perfil para apresentação desses sujeitos. Na constituição desse grupo menor, foco da pesquisa, consideramos Minayo (2014, p. 197) segundo a qual

O processo de definição da amostra qualitativa deve levar em conta, dentre outros critérios: “[...] (c) privilegiar os sujeitos sociais que detêm os atributos que o investigador pretende conhecer; (d) definir claramente o grupo social mais relevante, ou seja, sobre o qual recai a pergunta central da pesquisa [...] (h) considerar um número suficiente de interlocutores para permitir reincidência e complementaridade das informações; [...]”

Quanto ao convite aos estudantes e a seus familiares – Apêndice A –, deu-se com a organização de um café literário no dia da entrega de avaliações aos pais e de Mostra Cultural – estratégia da escola para que tivéssemos presente o maior número de famílias e alunos nessa ocasião –, como consta na Figura 8 a seguir.

- (4) *O café literário foi uma proposta da escola, tendo passado de reunião com os pais dos alunos – nossa proposta inicial para um primeiro contato com as famílias – para um evento*

⁵⁴ Fazê-lo demandaria tempo de que não dispusemos, com a agravante de os documentos a que nos seria dado acesso não contarem com dados em precisão para uma assertiva mais efetiva acerca dessas questões, considerando a natureza dos documentos e sua funcionalidade institucional.

envolvendo literatura e música no dia da entrega de avaliação aos pais e de Mostra Cultural, ao final do qual as famílias e os alunos seriam convidados a participar do estudo. (Relato n. 01, Diário de Campo, 2016).

- (5) *O evento envolveu outros professores que se mostraram interessados em participar da proposta, como uma professora do terceiro ano fundamental e um dos professores de Música, além da Bibliotecária da escola. (Relato n. 02, Diário de Campo, 2016).*

Figura 8 – Café literário⁵⁵.



Fonte: Geração nossa.

Em se tratando das configurações da atividade, a escola sugeriu que a apresentação do estudo fosse acolhedora às famílias e aos estudantes; que já antecipássemos um pouco do que propúnhamos com as *vivências de leitura* – que explicitaremos à frente – a que eles seriam convidados a participar nos próximos meses, como mostra o excerto (6): (6) (...) *Esse primeiro encontro vai marcar. Então, fazer um convite formal, fazer um acolhimento, oferecer um lanche, mostrar que é importante né?* (Clarice, RCG1, 2016). Assim, foi realizado o café literário, no interior da biblioteca, e seu início se efetivou com

⁵⁵ Os rostos dos sujeitos participantes deste estudo e dos demais que constam nesta fotografia e em outras ao longo desta dissertação estão propositalmente manchados em nome de sua não identificação, como requer o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

apresentações dos alunos, como mostram as Figuras de 9 a 12 e as notas a seguir. (7) *Os alunos da professora do terceiro ano fundamental declamaram poemas de Vinícius de Moraes e de Cecília Meireles e cantaram algumas canções com o professor de música.* (Relato n. 03, Diário de Campo, 2016).

- (8) *Houve pouco interesse de meus alunos, assim como de suas famílias em participar do café literário⁵⁶. Um aluno do sexto ano declamou um poema trabalhado em sala, uma aluna do oitavo ano declamou um poema de sua autoria e outro aluno do oitavo ano compartilhou um pouco de suas últimas leituras.* (Relato n. 04, Diário de Campo, 2016).

Figura 9 – Apresentação do poema “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles, pelos alunos da professora do terceiro ano fundamental.



Fonte: Geração nossa.

⁵⁶ O que tributamos neste relato como ‘desinteresse’ será objeto de análise em capítulo à frente.

Figura 10 – Declamação do poema “Os poemas”, de Mário Quintana, por aluno de minha classe de sexto ano.



Fonte: Geração nossa.

Figura 11 – Declamação de poema autoral por aluna de minha classe de oitavo ano.



Fonte: Geração nossa.

Figura 12 – Compartilhamento de leituras realizadas por aluno de minha classe de oitavo ano.



Fonte: Geração nossa.

Em seguida, o estudo foi apresentado aos estudantes e aos familiares presentes, lançando-lhes o convite para que participassem das *vivências de leitura* que propúnhamos e, então, tivemos um momento de acolhida com um café. Ao final da atividade, houve quatro famílias efetivamente interessadas em participar do projeto: duas mães de alunos da professora do terceiro ano fundamental e um pai e uma mãe de alunos meus.

Com o intuito de reforçar ainda o convite aos alunos e a suas famílias, nas duas primeiras semanas do estudo foram encaminhados bilhetes para casa – Apêndice B – apresentando-lhes a pesquisa e solicitando uma atividade a meus alunos envolvendo leitura de textos no gênero *poema* a ser realizada com a família – estratégia também para que os familiares se envolvessem no cotidiano escolar dos estudantes e pudessem se interessar em participar de nossas *vivências de leitura*. Quando da análise dos dados, iremos voltar a essa e a outras estratégias utilizadas para incentivar a participação dos alunos e das famílias no estudo. Por ora, registramos que apenas alguns outros estudantes – além

dos que já haviam participado do café literário – interessaram-se em participar dos *eventos* que compunham as *vivências de leitura*.

Assim, tendo em vista algumas de nossas estratégias para atrair os estudantes e suas famílias a tais *eventos*, a exemplo do envio de bilhetes com a solicitação de alguma atividade a ser realizada pelos alunos junto de seus familiares, ao longo da pesquisa, reiteramos ter contato com um grupo de, em média, quinze estudantes e quatro familiares, sendo que apenas um desses familiares participou de todo o percurso. Assim, com base em nossos acordos prévios quanto ao número de participantes da pesquisa: independentemente do número de interessados, mantivemos as linhas gerais de nossa proposta com todos eles, selecionando, no interior desse grupo de quinze alunos e quatro familiares, um grupo menor para o acompanhamento na pesquisa com base nos critérios já descritos, como especificaremos a seguir.

3.2.1 Familiares participantes do estudo: uma breve apresentação inicial

Em se tratando das famílias, a pesquisa teve como participantes três mães – *Margarida*, *Cecília* e *Cora* – e um pai – *Vinícius*. As mães *Margarida* e *Cora* mantinham seus filhos no terceiro ano do Ensino Fundamental e, enquanto participavam dos *eventos* que constituíam as *vivências de leitura*, seus filhos estavam na aula. As duas mães pareciam conferir grande importância à leitura de textos em *gêneros* diversos, questão a que voltaremos no processo analítico dos dados.

Margarida tem 48 anos, é casada, dona de casa e ocupa-se produzindo artesanato. Estudou, quando criança, até a quarta série e, aos dezenove anos, concluiu a sexta série e interrompeu os estudos devido ao casamento e à chegada dos quatro filhos. Dois deles são egressos da escola em questão e outros dois ainda estudam na instituição. É natural de São Lourenço do Oeste/SC e reside há 22 anos em Florianópolis, em casa própria localizada proximamente à escola campo da pesquisa. Diz ter uma pequena biblioteca em sua casa e, em nossas interações, mostrou-me um caderno em que registra alguns escritos seus como resumos de livros, poemas que lê e, inclusive, a descrição de alguns dos *eventos* que constituíram nossas *vivências de leitura*. Costuma, segundo conta, ler livros de receitas, livros relacionados à saúde, revistas de artesanato, jornais e alguns livros de literatura, principalmente literatura infantil, dado ter dois filhos pequenos.

Quanto à *Cora*, tem 44 anos, também é casada, dona de casa e se dedica à criação dos quatro filhos: uma filha já se formou no Ensino Superior, outra está cursando Psicologia, outro cursa o Ensino Médio, e o caçula, com histórico de autismo, estuda na escola em questão. É natural de Porto Alegre/RS e reside há dois anos em Florianópolis, alterando de um endereço a outro, ainda sem casa própria na cidade. Formou-se em nível médio de escolaridade, tendo estudado sempre em escola pública estadual. Informa pretensão de retomar os estudos quando completar 45 anos, momento em que, segundo ela, seus filhos já estarão mais independentes:

- (9) *(Atualmente) não estou estudando formalmente, só lendo muito e pretendo (...), ano que vem, que daí eu faço 45 anos... e aí tem alguns espaços públicos, até de universidades, para que eu possa dar o pontapé inicial e retomar de onde parei. (Cora, EF, 2016)*

Cora informa, ainda, ter sido muito estimulada e cobrada por sua família a realizar variadas leituras na infância e na juventude, vivências que julga terem contribuído para sua formação como leitora hoje.

- (10) *Eu sempre fui muito voltada para leitura, eu fui muito cobrada sobre isso. Tive ótimos professores, eram outras formas de lecionar né... Não se tinha acesso a essa informatização toda (...) que hoje tem. E eu acho que naquela época a leitura era mais estimulada, mais interessante, né, até pra quem tava no ócio... Se tinha aquela percepção também do cognitivo... Era muito aquela questão do aprender, da imaginação... Tu imaginava muito, tu viajava nos livros né. Hoje eu lamento que isso não aconteça muito. (Cora, EF, 2016)*

E ainda:

- (11) *Minha mãe teve só até a quinta série do Ensino Fundamental, (mas ela) trabalhou por muitos anos de governanta para uma família no Rio Grande do Sul (...), então lá eles tinham uma biblioteca e eu ia para aquela biblioteca com ela, às vezes. Então pra mim era fascinante aquele mundo, e uma das filhas deles era magistrada e às vezes (...) ela me chamava (naquela biblioteca) e me dizia assim (...): “Tá vendo todos esses livros aqui? Tu pode tudo*

através deles”. Entende? Então eu vivi esses momentos...
(Cora, EF, 2016)

No tempo que me foi dado conviver com *Cora*, pude perceber a diversidade de seu *repertório cultural*; suas intervenções eram sempre carregadas de outras vozes que perpassavam a Literatura, a Filosofia, a Psicologia e outras áreas do conhecimento. Sua fala, em nossas *vivências de leitura*, contribuía para as discussões que realizávamos e se dirigia muito aos estudantes, objetivando incentivá-los à prática de distintas leituras. Informou-nos valer-se da escrita, sobretudo, nas redes sociais, na organização do cotidiano familiar por meio de agendas, bilhetes, além das leituras que realiza de *biografias* e livros de Psicologia, Filosofia, Literatura e outros que dizia possuir em casa⁵⁷.

Outros dois participantes são *Cecília* e *Vinícius*. *Cecília* é mãe de uma aluna de minha então classe de sexto ano, assim como *Vinícius* é pai de aluno de minha então classe de oitavo ano, ambos acompanharam seus filhos em parte do percurso de estudo. *Cecília* tem 31 anos, é casada e mãe de duas filhas. É natural de Xaxim/SC, mas reside em Florianópolis há dezesseis anos, com casa própria localizada no entorno da escola. Formou-se em Gestão Comercial e atua como Técnica em enfermagem efetiva num Pronto Atendimento do município de Florianópolis e está cursando, no período noturno, Enfermagem porque diz gostar de estudar e por sempre ter o que aprender. Com o curso, ela espera aprimorar sua profissão e pretende fazer concurso para atuar como Enfermeira. *Cecília* lida com a escrita em seu trabalho, por meio de cartilhas educativas em saúde e por meio de sistema informatizado, além de, segundo registro seu, fazer leituras relacionadas à área de Ciências Biológicas e gostar de *romances*. Descreve não ter hábitos de realizar distintas leituras em casa por não conseguir destinar tempo para isso e por não ter muitos livros à disposição, mas julga ser muito importante para sua formação e de suas filhas.

- (12) (Em casa) *a gente não tem o hábito de sentar e ler, mas foi até uma coisa que eu achei legal desse projeto porque eu disse pras meninas que a gente ia começar a lê assim né, em casa. Só que pra tá comprando sempre livro assim é difícil né. Aí eu disse pra elas pegar da biblioteca (...).* (*Cecília*, EF, 2016)

⁵⁷ Estamos cientes da advertência laboviana acerca do ‘paradoxo do observador’, a que voltaremos à frente.

Quanto a *Vinícius*, tem 41 anos, é casado e pai de um filho. É natural de Vassouras/RJ, reside há seis anos em Florianópolis e não tem casa própria na cidade. Escolarizou-se em nível superior incompleto, tendo iniciado Licenciatura em Matemática em 1997, retomado em 2004 e interrompendo o curso após os primeiros semestres. *Vinícius* é Militar do Exército e se vale da escrita em seu cotidiano para redigir documentos, registrar lembretes e anotações. No *excerto de entrevista* a seguir relata um pouco de suas vivências com a leitura: (13) *Costumo realizar poucas leituras diversificadas, mas gosto de biografias e, às vezes, compartilho das leituras mitológicas* (de meu filho). (Vinícius, EF, 2016). Sua participação no estudo, segundo ele, efetivou-se por conceber ser importante, para a formação do filho, sua presença nas atividades escolares.

Dentre os familiares que compuseram este estudo, apenas *Margarida* participou integralmente da pesquisa de intervenção, envolvendo-se com afinco nas leituras e discussões realizadas nos *eventos* que compuseram nossas *vivências de leitura*. Os demais pais apontaram as obrigações cotidianas, como o trabalho e os afazeres ligados à casa, como empecilhos para sua efetiva participação. Voltaremos a isso nos capítulos de análise dos dados, à frente.

3.2.2 Alunos participantes do estudo: uma breve apresentação inicial

No que se refere aos estudantes, constituíram efetivamente como participantes do estudo quatro alunos: *Ariel*, aluna do sexto ano e filha de *Cecília*; *Ulisses*, estudante do oitavo ano e filho de *Vinícius*; *Rufino*, também aluno do sexto ano; e *Pamina*, também estudante do sexto ano, estes dois últimos não contaram com o acompanhamento de figura familiar. Todos os estudantes, no período da pesquisa, moravam nas proximidades da unidade escolar.

Ariel tinha, à época, doze anos, estuda desde o primeiro ano na escola e, quando da pesquisa, cursava o sexto ano. Mantinha bom rendimento escolar, destacando-se por seu comprometimento e seu desempenho nas atividades escolares. Esteve presente em praticamente todo o percurso de pesquisa, interessando-se pelas leituras e discussões realizadas, fazendo empréstimos de obras do acervo da biblioteca com frequência. Costuma ler gibis e realizar leituras nos dispositivos eletrônicos. A família de *Ariel* pareceu-nos muito presente na escola e preocupada com seu processo de escolarização. Seus pais estiveram no

café literário e sua mãe, *Cecília*, esforçou-se – como discutiremos na análise à frente – para participar do estudo de modo a acompanhar a filha.

Ulisses tinha, à época, treze anos, cursava o oitavo ano – seu primeiro ano nesta escola – e também mantinha bom rendimento escolar, chamando atenção o fato de ter sempre à mão livros, lendo-os nos momentos vagos das aulas e visitando, com frequência, a biblioteca da escola. Seus pais, assim como a família de *Ariel*, mostravam-se participativos do cotidiano escolar do filho. Estiveram no café literário, e seu pai, *Vinícius*, empenhou-se, sem êxito, em estar presente ao longo do percurso correspondente a este estudo.

Quanto a *Rufino*, tinha, à época, doze anos, mantendo-se nesta escola desde o primeiro ano e, no momento do estudo, cursava o sexto ano. Mora com a mãe e o padrasto e, diferentemente de *Ariel* e *Ulisses*, não foi acompanhado de familiares durante a pesquisa. Em sala de aula, mostrava-se alheio aos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa. Apesar disso, interessou-se por participar do estudo, e sua presença foi bastante significativa, sobretudo porque seu alheamento, na sala de aula, não se efetivava nos *eventos* que compunham as *vivências com a leitura*: (14) *Em nossas interações, no âmbito da pesquisa, Rufino faz perguntas aos convidados que nos visitam, deseja ser premiado com livros e, em muitos momentos, demonstra interesse pelas atividades propostas.* (Relato n. 06, Diário de Campo, 2016). Interesses tais nos fizeram selecioná-lo como participante de pesquisa – mesmo fugindo ao recorte inicial do objeto de pesquisa, dada a ausência de familiar na companhia dele –, tendo nos instigado naquilo que diz respeito à constituição do *repertório cultural* dos sujeitos e às relações entre família e escola que se colocam para tal.

Também *Pamina* recebeu nossa atenção por entendermos ser representativa, em inúmeros aspectos, do todo que compunha o grupo de estudantes que acompanhou a pesquisa. Ela tinha onze anos na ocasião da pesquisa e, assim como *Ariel* e *Rufino*, mantém-se nesta escola desde o primeiro ano. Mora com a mãe, o padrasto e os irmãos e também não contou com o acompanhamento familiar durante o estudo. Em sala de aula, sugeria poder fazer avançar seu *estado de intersubjetividade* na interação com um interlocutor mais experiente (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]), entretanto *Pamina* não se engajava nas interações que tinham lugar nas aulas de Língua Portuguesa, ora se fazendo ausente nessas aulas ora estando presente fisicamente, mas com a atenção distante das interações com propósitos pedagógicos. Seu comportamento não foi muito distinto nos *eventos* atinentes a nossas *vivências com a leitura*, apesar de ter participado da pesquisa desde seu

início. *Pamina* parecia estar ali por motivos outros que não vivenciar diferentes leituras de textos em *gêneros do discurso* diversos.

As razões pelas quais *Pamina* e a maioria dos outros estudantes, do grupo de cerca de quinze, participaram do estudo serão foco de nossa análise adiante. Seleccionamos *Pamina* por a entendermos, reiteramos, representativa do todo dos demais alunos no que concerne às disposições pessoais e ao *repertório cultural*. Nesse sentido, consideramos Minayo (2014, p. 196-197, grifos no original):

Numa busca qualitativa o pesquisador deve preocupar-se menos com a generalização e mais com o aprofundamento, a abrangência e a diversidade no processo de compreensão, seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação. Seu critério, portanto, não é numérico, embora quase sempre o investigador precise justificar a delimitação de pessoas entrevistadas, a dimensão e a delimitação do espaço. Pode-se considerar que uma amostra qualitativa ideal é a que reflete a totalidade das múltiplas dimensões do objeto de estudo.

Salvaguardada a historicidade da *microgênese*, pareceu-nos haver entre *Pamina* e os demais alunos compartilhamentos efetivos em se tratando da *sociogênese* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]).

3.2.3 Gestores e bibliotecária participantes do estudo: uma breve apresentação inicial

A gestão da escola foi representada pela Orientadora Educacional – *Simone* – e pela Supervisora Escolar do Anos Finais – *Clarice*. Além das gestoras, outra participante fundamental nesta pesquisa foi *Helena*, bibliotecária da instituição. Minha interação com *Simone*, *Clarice* e *Helena* foi substancial para que a pesquisa de intervenção se efetivasse naquele espaço.

Simone e *Clarice* sinalizaram para aspectos institucionais e estruturais importantes no planejamento do estudo, assim como acolheram nossas ideias iniciais e ‘fizeram conosco’ esta pesquisa de intervenção, dando-nos suporte material e imaterial ao longo da pesquisa,

fazendo-se até mesmo presentes em alguns de nossos *eventos com a escrita*.

- (15) *A escola vai te dar todo apoio, professora, para fazer contato com as famílias, para prever local, para prever espaço. Tu és professora, tu és uma estudiosa... Eu acho que isso agrega, e isso sim vai dar pra gente uma amostra, e essa amostra a gente pode sim, às vezes, generalizar⁵⁸: essa é uma realidade que existe na escola (...); essa questão da privação cultural⁵⁹; essa questão da criança (...) chegar ao sexto ano não alfabetizada...* (Simone, RCG1, 2016, ênfase nossa em negrito)

A orientadora educacional *Simone* apresentou-me à bibliotecária da escola, *Helena*, que também acolheu este estudo e me auxiliou para além dos *escafandros* – limites das funções de trabalho mercantil – (com base em PONZIO, 2014), planejando comigo algumas dos *eventos*, nas *vivências de leitura*, que integraram projeto já existente na escola – o Clube da leitura: a gente catarinense em foco⁶⁰.

Simone tem 47 anos e formou-se em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Na ocasião da pesquisa, estava em seu segundo ano de trabalho nesta escola. Já *Clarice* tem 39 anos, é graduada em Pedagogia, com habilitação em Gestão, Orientação e Supervisão em modalidade a distância e possui especialização em Psicopedagogia. Atua na educação desde 1995, tendo sido professora dos Anos Iniciais no Estado de Santa Catarina e também no município de Florianópolis, além de auxiliar de LIBRAS no mesmo município. Em 2016, passou a atuar como Supervisora Escolar na escola em questão.

Quanto à *Helena*, tem 35 anos, é Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Santa Catarina com especialização em Gestão de Arquivos Públicos e Empresariais e em Gestão de Bibliotecas Escolares. É bibliotecária da escola desde 2013 e, desde então, empenha-se em organizar o acervo da biblioteca, assim como zelar por ele,

⁵⁸ Convivemos com o zelo desta participante de pesquisa em relação à validade de nosso estudo no que respeita a teorias e metodologias sobre o que seja ‘fazer ciência’.

⁵⁹ Não vamos nos ater, por ora, ao conceito de *privação cultural* que aparece neste e em outros excertos. Voltaremos a ele na análise dos dados deste estudo.

⁶⁰ É um projeto da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis que visa à formação de leitores e de mediadores de leitura, a partir do compartilhamento de experiências de leitura nas escolas, por meio de visitas de autores catarinenses, como forma de incentivar o desenvolvimento do gosto pelo ato de ler, ampliar a história de leitura e promover o acesso a leituras variadas e à produção literária infantil e juvenil de Santa Catarina. [<http://leituracatarinense.blogspot.com.br>]

garantindo o acesso da comunidade escolar às obras disponíveis nesse espaço institucional.

Ao final desta seção, registramos que imergir nesse *campo* e lidar com esses *participantes de pesquisa* foi bastante significativo em se tratando do percurso de nosso Grupo de Pesquisa e também de minha historicidade. Buscar ampliar as vivências de meus próprios alunos – na busca de estender parte disso a suas famílias – com distintas leituras, procurando compreender as possibilidades de tal propósito se efetivar, foi ao mesmo tempo intenso e gratificante e ampliou também minhas vivências, no *ato de ler* e para além dele.

3.3 BUSCANDO CONSOLIDAR *ENCONTROS* EM *VIVÊNCIAS DE LEITURA* COM O GRUPO PARTICIPANTE DA PESQUISA: AS ETAPAS E OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Na presente seção, tratamos de como se deu o percurso na busca pelo *encontro* dos participantes de pesquisa anteriormente mencionados, apresentando duas etapas centrais da pesquisa: i) etapa preliminar cujo desdobramento contemplou contatos iniciais para prospecção dos participantes e apresentação da pesquisa aos envolvidos; e ii) etapa de implementação que consistiu na mencionada busca por consolidar *encontros*, por meio dos *eventos* que constituíram as *vivências de leitura* mantidas ‘com’ o grupo participante do estudo; e, concomitantemente, sessões de discussão, no já referido Grupo de Pesquisa do qual este estudo é parte, para avaliação e planejamento do percurso das *vivências de leitura*. Consideradas tais etapas, passamos a registrá-las, na menção aos *instrumentos de geração de dados* a elas correlatos.

3.3.1 Etapa preliminar: prospecção dos participantes da pesquisa

Esta etapa do estudo envolveu o já registrado acolhimento institucional em relação à pesquisa e a disposição dos gestores de ‘fazê-la conosco’, materializado, sobretudo, em *rodas de conversa* realizadas inicialmente com a gestão escolar. Refere-se, ainda, à prospecção do grupo participante da pesquisa delineado no âmbito dessas mesmas *rodas* e à busca por conhecer melhor o campo de imersão e os sujeitos envolvidos na pesquisa por meio de *análise documental*.

Registramos que as *rodas de conversa* constituíram instrumento que buscamos compreender no imbricamento com o que a literatura da área tem chamado de *grupo focal*, dada a carência de teorizações acerca do referido instrumento (PEDRALLI, 2014). De acordo com Minayo (2014, p. 269),

O grupo focal se constitui num tipo de entrevista ou conversa em grupos pequenos e homogêneos. Para serem bem-sucedidos, precisam ser planejados, pois visam a obter informações, aprofundando a interação entre os participantes, seja para gerar consenso, seja para explicitar divergências. A técnica deve ser aplicada mediante um roteiro que vai do geral ao específico, em ambiente não diretivo, sob a coordenação de um moderador capaz de conseguir a participação e o ponto de vista de todos e de cada um.

Tendo presente tal definição e em concordância com Pedralli (2014, p. 117), neste estudo, concebemos as *rodas de conversa* como

[...] um instrumento metodológico imbricado ao conceito de grupo focal ou, por outra, como um instrumento que emerge da proposta de grupos focais, com ressignificações tais que o tornem um instrumento mais adequado quando se tem interesse nas investigações que se propõem a compreender os valores, as representações, os usos da linguagem empreendidos por sujeitos historicizados.

Desse modo, em convergência com as concepções de *língua* e de *sujeito* que ancoram esta dissertação, entendemos as *rodas de conversa* à luz da busca pelo *encontro* como em Ponzio (2010b), conceito de que já nos ocupamos no aporte teórico. Nas *rodas de conversa* não há uma delimitação muito precisa das questões que guiarão a interação, assim como não se supõem respostas a serem obtidas, porque os *encontros*, em sendo protagonizados por sujeitos historicizados, não são passíveis de serem inteiramente antevistos. Mais do que ouvir os sujeitos, nas *rodas de conversa* o que se pretende é auscultá-los – dar tempo para o que o outro tem a nos dizer – (com base em PONZIO, 2010; 2013). Seguindo a proposição de Pedralli (2014, p. 118) a esse respeito,

[nas rodas de conversa] não se pressupõem condutas, e o papel do mediador não se limita a balizar os comportamentos discursivos para que não se afastem do tema, não há ‘esperados apriorísticos’, há a intenção de ausculta, é certo, com foco no objeto de pesquisa.

Assim, em nosso propósito primeiro de ‘fazer com’ a escola, buscamos auscultar a gestão escolar em duas *rodas de conversa* realizadas no início do estudo. Em nossa primeira *roda*, apresentamos à instituição dados referentes ao estudo de Euzébio (2011) realizado naquele contexto⁶¹ e, então, submetemos à instituição escolar as linhas gerais da pesquisa de intervenção – por meio de minuta de pesquisa (Apêndices C e D) – que pretendíamos desenvolver naquele campo. Já na segunda *roda de conversa*, delineamos ‘com a instituição’ quais seriam os participantes da pesquisa e quando e como eles seriam convidados a participar do estudo. Nesses momentos, procuramos atentar ao que a escola tinha a nos dizer em relação a nosso projeto de pesquisa e ao que estávamos propondo, agora, para aquele contexto. As considerações e ponderações que emergiram disso contribuíram substancialmente para que a pesquisa se efetivasse ali de modo mais significativo, tanto para nós como também – entendemos – para a escola.

Como havia possibilidade institucional para realização de projetos extraclasse com os Anos Finais do Ensino Fundamental no contraturno escolar – no caso de nossa pesquisa de intervenção, no período vespertino devido a minha disponibilidade para atuar em tal turno –, previmos ‘com a escola’, como parte desta etapa preliminar, um primeiro momento de contato com os potenciais participantes de pesquisa – estudantes e familiares de minhas três classes – para a apresentação do estudo e o delineamento da constituição do grupo participante, o que se deu com a organização do café literário, cujos contornos foram apresentados anteriormente e que, como vimos, contemplou, dentre outras atividades, apresentação de nosso estudo e meu primeiro contato com os possíveis interessados em participar dele. Assim, nessa mesma ocasião, tendo prospectado os prováveis participantes, agendei com eles a data para início dos *eventos* que comporiam nossas *vivências de leitura*, tomando seus contatos telefônicos para que nossa interação não se perdesse.

⁶¹ Na ocasião, entreguei aos gestores da escola uma síntese do estudo de Euzébio (2011) – Apêndice D –, dissertação cuja cópia está em posse do órgão gestor municipal da educação. No ano de 2011, a autora da dissertação de então e sua orientadora fizeram uma ampla apresentação do estudo aos gestores desse mesmo órgão municipal de educação.

Também nesta etapa preliminar, foram encaminhados bilhetes (Apêndice B) para casa com o intuito ainda de divulgar o estudo às famílias de meus alunos, estratégia a que aqui já nos referimos e que, como registrado, voltaremos na seção analítica desta dissertação.

Nessa etapa preliminar, valemo-nos ainda de *análise documental* (com base em MINAYO, 2014). De acordo com Minayo (2014), os documentos analisados não falam por si, mas respondem às indagações dos pesquisadores, necessitando, no planejamento da pesquisa, de sua atenção a quais e que tipos de documentos listar e que natureza de informação lhe interessa (dados oficiais, histórias do cotidiano, comunicações entre diferentes atores etc.). Desse modo, no percurso desta pesquisa, analisamos apenas documentos de cunho institucional como o Projeto Político Pedagógico da escola e o Regulamento da Biblioteca escolar – dadas as limitações de tempo que tínhamos para desenvolver um estudo documental mais aprofundado e a natureza dos dados que nosso estudo parecia requerer, sobretudo, nesta etapa inicial. Tais documentos foram importantes para ancorar a compreensão da realidade escolar, informando sobre a historicidade do campo de pesquisa e mudanças em relação ao contexto social estudado por Euzébio em 2011.

Tendo prospectado o grupo participante da pesquisa, seguimos com a etapa de implementação que consistiu na efetivação dos *eventos com a escrita* propostos e sessões de discussão acerca do percurso dessas *vivências* no Grupo de Pesquisa Cultura escrita e escolarização. Esse próximo momento do estudo é descrito na sequência.

3.3.2 Etapa de implementação: a busca por *encontrar* os participantes de pesquisa por meio do *ato de ler*

Esta etapa compreendeu a implementação da pesquisa cujo foco norteador foi a busca por *encontrar* os participantes de pesquisa por meio do *ato de ler*, no que estamos nomeando *vivências de leitura*. Tivemos, no percurso desta pesquisa, sete *eventos* em que se deram tais *vivências* com os estudantes e as famílias, as quais ocorreram entre setembro e novembro de 2016, semanalmente, no período vespertino, cada qual com duração de cerca de duas horas. Esses *eventos* foram realizados no interior da biblioteca da escola, espaço que buscamos avivar no sentido de que, em o pensando conceitualmente (com base em DAGA, 2016), deixássemos de concebê-lo como ambiente estático de aposição de acervo literário, destinado ao manuseio na escola. Nossa disposição foi pela

busca de uma paulatina maior imersão de todos os envolvidos no processo nesse espaço.

Vale registrar que, conhecendo o acervo da biblioteca escolar e sua limitação do ponto de vista da *grande temporalidade* (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]), contemplamos, nesses *eventos com a escrita*, o próprio acervo e também leituras externas a ele, trazidas por nós, buscando colocar novas ingrediências naquele ambiente, mas o fazendo não sob uma perspectiva redentora de resolver o problema do acervo da escola; nossa base foi uma perspectiva de (*con*)*vivência* dos sujeitos envolvidos nessa comunidade escolar com os espaços ali dispostos, em suas possibilidades e impossibilidades e na alimentação do pensar sobre como lidar com essas impossibilidades. Nesse sentido, buscamos conceber a biblioteca como espaço dinâmico, lugar de *encontros* de autor e leitor de textos em *gêneros* diversos. Para isso, em nossas *vivências de leitura*, trabalhamos com obras da biblioteca da escola na correlação com elementos a ela externos, levando para aquele espaço, sobretudo, leituras que entendíamos voltadas para o *grande tempo*, uma vez que – a nosso ver – *vivências cotidianas* já se instituíam naquela comunidade escolar e não concebíamos que nosso papel fosse insularizar os sujeitos nesses mesmos usos, mas, sim, cotejá-los com a *história*. (com base em HELLER, 2014 [1970]).

As *vivências de leitura* envolveram tanto a busca pelo *ato de ler* quanto pelo *ato de dizer* sobre as leituras por meio de atividades que abarcaram *poemas, contos, canções e prosa poética* (às vezes em leituras orais de fragmentos desses textos). Dessa maneira, as *vivências* compreenderam dois grandes eixos: ‘ler com’ (leituras feitas pelo grupo antecedentemente a cada *evento com a escrita* e leituras realizadas no próprio *evento*, feitas coletiva ou silenciosamente) e ‘conversar sobre’ (discussões propostas por nós e pelo próprio grupo sobre as leituras, a respeito de questões que essas leituras suscitaram, sobre autores e questões congêneres). Quanto à seleção do que foi lido, cada *evento com a escrita* observou dois movimentos: (i) orientação objetiva, com apontamento nosso do que seria lido; e (ii) orientação para abertura, com apontamento de um conjunto de possibilidades à escolha dos participantes. Nisso, consideramos Britto (2015), quando assinala que deixar à livre escolha ou apontar a escolha a ser feita são implicações que ensinam sobre o ‘arriscar-se’ e que podem tanto educar efetivamente quanto abrir mão de o fazer.

Para tanto, a implementação de cada um dos *eventos* foi implicacional para o planejamento do *evento* seguinte. Assim, a cada semana, os *eventos* foram pensados no âmbito do Grupo de Pesquisa a

que já fizemos menção. Tratou-se de um percurso de delineamento gradativo a partir da *reação-resposta* dos sujeitos nesses *eventos* e de como essas *reações-resposta* nos orientaram para o planejamento de estratégias que potencializassem paulatinamente o *ler com* e o *conversar sobre*, tendo como busca a ampliação das vivências com as diferentes leituras por parte dos sujeitos participantes desta pesquisa. A seguir, descrevemos brevemente cada um dos *eventos* correspondentes às *vivências de leitura* cujos planejamentos preliminares se encontram nos Apêndices de G a M.

Tomando por base os usos que os participantes de pesquisa faziam da escrita e tendo como foco a ampliação do seu *repertório cultural* no que diz respeito às suas experiências com diferentes leituras, efetivamos ‘com’ a escola *vivências de leitura* no âmbito do que vimos intitulando *eventos com a escrita* com o grupo de estudantes e familiares interessados pelo estudo. O primeiro *evento* (Apêndice G) foi realizado na última sexta-feira do mês de setembro de 2016 e integrou outro projeto – “Clube da leitura: a gente catarinense em foco” – do qual a escola também participava. Teríamos, na data agendada para nosso primeiro *evento*, a visita do escritor Alcides Buss⁶² à turma do segundo ano fundamental, no espaço da biblioteca da escola. Assim, em interações com a bibliotecária *Helena*, com a gestão da escola e com as professoras dos Anos Iniciais envolvidas com o projeto “Clube da leitura”, foi-nos dada a possibilidade de participar da interação com o autor catarinense, mantendo nessa mesma ocasião nosso primeiro *evento*. Desse modo, no decorrer da semana, os alunos de minha classe de sexto ano, tendo em vista a previsão de aula de Língua Portuguesa na biblioteca com essa classe dias antes do *evento* em questão, levaram para casa livros de *poemas* para que fossem se ambientando a essas leituras e para que enfatizassem a seus familiares o convite para participar do estudo.

⁶² Escritor de poemas e de diversas obras, é professor aposentado pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, tendo atuado como diretor da Editora da UFSC e presidido a União Brasileira de Escritores de Santa Catarina. Atualmente, coordena o Círculo de Leitura de Florianópolis.

O primeiro *evento*⁶³ foi, então, marcada por dois momentos⁶⁴: (i) contato do grupo com livros de *poemas* de variados autores, dentre os quais Alcides Buss; e (ii) interação com o autor catarinense, como ilustra a Figura 13.

Figura 13 – Interação com o escritor Alcides Buss.



Fonte: Geração nossa.

Ao final do *evento*, o grupo fez empréstimos de livros de *poemas* do acervo da biblioteca e participou do café que seria oferecido no encerramento de cada um dos *eventos* que compuseram nossas *vivências de leitura*. Neste dia, tivemos a presença de sete estudantes – todos de minha classe de sexto ano, com exceção de *Ulisses* do oitavo ano –, três dos pais que haviam sinalizado interesse pelo projeto – *Margarida*, *Cecília* e *Vinícius* –, a irmã de *Ariel* cuja mãe estava presente e a amiga

⁶³ Estamos cientes de que o registro que segue dos sete *eventos com a escrita* pode ser tomado como convergente com configurações composicionais de *relatório*, incompatível, portanto, com o *gênero dissertação*. Corremos, porém, esse risco em nome de dois propósitos: (i) circunstanciar, nesta abordagem da metodologia da pesquisa de intervenção, o percurso empreendido; e (ii) liberarmos-nos, na análise dos dados à frente, de menção à linearidade desse mesmo percurso, em favor de nos ocuparmos com questões de fundo que entendemos terem se colocado como relevantes quando os sete *eventos* são tomados como um todo.

⁶⁴ Nesse primeiro *evento*, a pesquisa de intervenção foi detalhada ao grupo por meio do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Apêndice E) e foram também tomadas as assinaturas para o *Termo de Assentimento* (Apêndice F) daqueles que efetivamente quiseram participar do estudo.

de *Pamina*, totalizando onze participantes; o estudante *Rufino* também se encontrava presente.

Figura 14 – Estudantes em interação com o escritor Alcides Buss ao final do evento.



Fonte: Geração nossa.

Na semana seguinte, o segundo *evento* (Apêndice H) deu continuidade ao trabalho já iniciado e contemplou a [re]composição de *poemas* a partir de versos dos variados autores com os quais o grupo interagiu no *evento* anterior, a leitura desses *poemas* e discussões atinentes às compreensões por eles suscitadas, bem como a interação com *poemas* musicados por um dos professores de música da escola e sua classe de terceiro ano do Ensino Fundamental. Mais precisamente: xerografamos vários *poemas* lidos no *evento* anterior, ampliamos-os, recortamos-os em versos e entregamos avulsamente esses versos para [re]composição de outros *poemas* por parte do grupo, que o fez reconhecendo os *poemas-fonte* já lidos e incidindo neles.

Figura 15 – [Re]composição de poemas a partir de versos dos autores lidos.



Fonte: Geração nossa.

Figura 16 – Leitura dos poemas [re]compostos.



Fonte: Geração nossa.

Figura 17 – Exposição de varal literário com os poemas dos estudantes e familiares.



Fonte: Geração nossa.

Figura 18 – Apresentação de poemas musicados pelo professor de música e sua classe de terceiro ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Geração nossa.

Estiveram presentes neste *evento* catorze estudantes – sobretudo os de minha classe de sétimo ano, implicações que entendemos decorrentes do trabalho feito com essa classe nas aulas de Língua Portuguesa ao longo daquela semana, com foco em poemas –, e três pais, com a presença, pela primeira vez, de *Cora* e a ausência de *Cecília* por conta do trabalho. *Ariel*, *Ulisses*, *Rufino* e *Pamina* se fizeram presentes. Ao final deste *evento*, o grupo participou do café e fez empréstimos de livros de *contos* em atenção aos propósitos de nossos próximos *eventos* no percurso das *vivências de leitura*.

O terceiro *evento* (Apêndice I), que se realizou na sequência, contemplou experiências nossas com *contos clássicos*. Neste dia, os alunos interagiram com variadas antologias de *contos* de autores como Irmãos Grimm, Charles Perrault, Andersen, dentre outros, realizando atividades de leitura em duplas/trios e discussões acerca dessas leituras no grupo.

Figura 19 – Estudantes e familiares interagindo com *contos clássicos*.



Fonte: Geração nossa.

Figura 20 – Mães lendo *contos clássicos*.



Fonte: Geração nossa.

Participaram deste *evento* doze alunos – com exceção de *Pamina*, um dos participantes selecionados para o grupo menor foco de análise – e todos os familiares envolvidos na pesquisa. Por fim, o grupo fez renovação/empréstimos de livros de *contos* – alguns se interessaram pelas próprias obras selecionadas para interação nessa seção de leitura e levaram-nas emprestadas para casa – e de obras da escritora Gilka Girardello⁶⁵ com a qual iríamos interagir no *evento* seguinte.

O quarto *evento* (Apêndice J) contou, então, com a presença da referida escritora e integrou, mais uma vez, o projeto “Clube da leitura” que, nessa ocasião, direcionava-se à turma de terceiro ano do Ensino Fundamental da escola. Esse *evento* foi marcado por dois momentos: (i) apresentação de teatro feito pelos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental a partir do *conto* “Margarida quer ser pata”, de autoria de

⁶⁵ Escritora e contadora de histórias, dedicada à literatura, principalmente a infantil, é professora da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC e integrante fundadora da *Sociedade Amantes da Leitura*, tendo idealizado e desenvolvido o projeto da biblioteca comunitária *Barca dos Livros* na Lagoa da Conceição, em Florianópolis-SC.

Gilka Girardello; (ii) interação com a autora por meio de contação de histórias e conversa sobre sua vida e obra.

Figura 21 – Apresentação de teatro pelos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental a partir do *conto* “Margarida quer ser pata”, de Gilka Girardello.



Fonte: Geração nossa.

Figura 22 – Contação de histórias pela escritora Gilka Girardello.



Fonte: Geração nossa.

Figura 23 – Conversa ‘com’ a autora.



Fonte: Geração nossa.

Figura 24 – Homenagem à escritora Gilka Girardello.



Fonte: Geração nossa.

Em se tratando dos participantes desta pesquisa, vinte alunos vivenciaram este *evento*, sendo que *Rufino* não se fez presente, e três familiares: *Cora* e *Margarida* cujos filhos pertenciam à classe dos Anos Iniciais envolvida com o projeto “Clube da leitura”, além da irmã de uma aluna minha. *Cecília* estava ausente, segundo ela por conta do trabalho, e *Vinícius* não nos avisou de sua ausência. O grupo, ao final, realizou empréstimos de livros de *contos fantásticos*, tendo em vista as *vivências de leitura* de nosso próximo *evento*, e participou de nosso habitual café; desta vez, com a presença da escritora, da turma do terceiro ano do Ensino Fundamental e dos demais familiares presentes.

Assim, o quinto *evento* (Apêndice K) abordou a literatura fantástica por meio de nossa interação com a obra “O fantástico na ilha de Santa Catarina”, de Franklin Cascaes, e com o livro intitulado “Contos bruxólicos”, de autoria da escritora catarinense Inês Carmelita Lom⁶⁶.

⁶⁶ Escritora de contos e romances, é membro da Associação dos Cronistas, Poetas e Contistas Catarinenses e vinculada à Academia de Letras do Brasil/SC seccional Florianópolis. Atua como professora voluntária de teatro no Núcleo de Estudos da Terceira Idade – NETI/UFSC.

Nessa ocasião, o grupo vivenciou histórias contadas por essa mesma escritora, conhecendo um pouco mais sobre sua vida e obra. Houve nosso café e o sorteio de livros da escritora ao final do *evento* e, nessa ocasião, ninguém fez empréstimos de livros da biblioteca considerando que propositadamente não havíamos feito recomendação para tal, liberando os participantes para o fazer caso quisessem – fazê-lo ou não seria objeto no todo de nossa análise.

Figura 25 – Apresentação da escritora Inês e de sua obra “Contos bruxólicos” ao grupo.



Fonte: Geração nossa.

Figura 26 – Participantes da pesquisa com livros sorteados pela autora.



Fonte: Geração nossa.

Figura 27 – Escritora Inês Lom autografando os livros sorteados.



Fonte: Geração nossa.

Havia, nesse *evento*, catorze alunos – com a ausência, desta vez, de *Ariel* –, e estando apenas *Margarida*, em se tratando dos familiares. Importa reiterarmos que somente *Margarida* participou de todos os *eventos* – tanto se considerarmos as famílias quanto se levarmos em conta os estudantes foco da pesquisa. Em se tratando dos familiares, a partir deste momento, apenas *Margarida* permaneceu frequentando nossos *eventos com a escrita*.

O sexto e penúltimo *evento* (Apêndice L) envolveu a música por meio de nossa interação com o *conto* “A flauta mágica”, ópera escrita por Mozart e Schikaneder, e com um dos professores de música da escola, também flautista, que nos apresentou diferentes tipos de flautas e canções tocadas com o instrumento. Além disso, assistimos a um trecho da ópera de Mozart, em vídeo, e interagimos com discos de vinil de músicos como Vivaldi e Beethoven, além de Mozart, tendo ouvido as canções, tocadas em uma vitrola *vintage*. Participaram do *evento* a mãe *Margarida* e treze estudantes – com a ausência novamente de *Rufino* e de *Ulisses*, sem justificativas.

Figura 28 – Estudantes criando melodias com auxílio do professor de música.



Fonte: Geração nossa.

Figura 29 – Professor de música tocando, em flauta, melodia criada pelos alunos.



Fonte: Geração nossa.

Por fim, o sétimo *evento* (Apêndice M) abarcou uma das faces das Artes: a pintura, na relação com *contos* de Ziraldo. Pela leitura do *conto*

“Flicts”, de Ziraldo, e pelo *encontro* nosso e de um artista plástico e também professor de Língua Portuguesa que já foi membro de nosso Grupo de Pesquisa, vivenciamos a pintura na relação com a literatura. Discutimos acerca da vida e obra de Ziraldo e das compreensões que a obra desse autor nos trazia na importante relação de seus contos com o desenho e, então, passamos a conversar sobre a pintura, conhecendo os distintos tipos e técnicas de pintura, assim como interagindo com trabalhos de pintores reconhecidos historicamente. O grupo pode, ainda, nesta ocasião, pintar um retrato de um dos integrantes utilizando diferentes tipos de tintas fabricadas por eles mesmos nesse *evento*. Ao final, houve sorteio de cadernos de anotações com capas de pinturas que ganharam o *grande tempo* e o café com o artista.

Figura 30 – Interação com trabalhos de pintores reconhecidos historicamente.



Fonte: Geração nossa.

Figura 31 – Manuseio de tintas para pintura de retrato.



Fonte: Geração nossa.

Figura 32 – Pintura de retrato pelos estudantes.



Fonte: Geração nossa.

Figura 33 – Sorteio de cadernos de anotações com capas de pinturas reconhecidas.



Fonte: Geração nossa.

O encerramento do estudo se deu com a realização de um *sarau* (Apêndices Q e R), levado a termo no dia das eleições para a Direção escolar – em atenção a um pedido da gestão da escola, ao que voltaremos em capítulo à frente – e integrou outras atividades artísticas e culturais previstas para a ocasião. O *sarau* consistiu em apresentações de alunos meus, participantes dos *eventos com a escrita*, e de alunos das professoras dos Anos Iniciais, inclusive aquelas com as quais interagi quando da integração de meu estudo ao projeto “Clube da leitura” de que elas participavam. Também se engajaram nesse *evento* a professora de dança e um dos professores de música da escola. Estavam presentes além dos estudantes, professores e funcionários da instituição, alguns familiares dentre os quais *Margarida* e os pais de *Ariel*.

- (16) *O sarau foi um momento marcante do estudo em que pude observar os desafios que ainda se colocavam naquela comunidade escolar quanto ao propósito de ampliar o repertório cultural dos sujeitos, aproximando a família da*

escola e esta daquela. Foi um ponto não de chegada, mas seguramente de partida, sinalizando para algo ainda embrionário ali. (Relato n. 07, Diário de campo, 2016)

Figura 34 – Sarau.



Fonte: Geração nossa.

Ao longo da etapa de implementação e ao final dela, utilizamos como instrumentos de geração de dados, *gravações* das interações com os participantes de pesquisa, em áudio e vídeo, transcrevendo dessas gravações o que se mostrou relevante para nosso objeto de estudo. Nesta etapa, valemo-nos, ainda, do que vimos chamando de *relatos de vivência em campo*, instrumento de geração de dados que delineamos a partir das *notas de campo*, com a diferença de que, nas *notas* registram-se focos de *observação* do pesquisador; nos *relatos*, o foco foi nosso agir em pesquisa. Logo, neles foi nosso propósito um registro de dupla via: (i) síntese da historicização dos *eventos* que compuseram as *vivências de leitura* – como decorreu, quais foram seus avanços e seus obstáculos; e (ii) projeções para o próximo *evento*. Tendo em vista a ausência de teorizações específicas sobre o referido instrumento, tomamos *relatos de vivência em campo* à luz de teorizações sobre *diário de campo*, com as

mencionadas ressalvas entre a condição de descrição etnográfica destes últimos e a condição de síntese do agir em pesquisa daqueles. (com base em MINAYO, 2014). Em se tratando do *diário de campo*, de acordo com Minayo (2014, p. 295), constitui

um caderninho de notas, em que o investigador, dia por dia, vai anotando o que observa e que não é objeto de nenhuma modalidade de entrevista. Nele devem ser escritas impressões pessoais que vão se modificando com o tempo, resultados de conversas informais, observações de comportamentos contraditórios com as falas, manifestações dos interlocutores quanto aos vários pontos investigados, dentre outros aspectos.

Os *relatos de vivência em campo*, assim, tiveram essa dimensão de registro do que ocorreu no campo, mas, reiteramos, como um enfoque de síntese desse agir e de projeções para sua continuidade e, sempre que necessário, ressignificação. Consistiram, então, no registro de relato, ao final de cada semana, decorrente de observações minhas a respeito dos *eventos* que compuseram as *vivências de leitura* e outras interações ocorridas naquele período de tempo.

Utilizamos, ainda, como instrumentos, *entrevistas* com os envolvidos – Apêndices de N a P. Para Minayo (2014, p. 261),

Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo.

Neste estudo, as *entrevistas* foram realizadas ao final do seu percurso de implementação, tendo se caracterizado como *entrevistas semi-estruturadas* (com base em MINAYO, 2014) – com os estudantes, as famílias e a gestão escolar, cada qual em seu momento. O roteiro desse tipo de *entrevista* foi flexível, absorvendo novos temas e questões trazidas pelo interlocutor, esperando suscitar as várias narrativas possíveis das vivências que iríamos avaliar. (MINAYO, 2014). Desse modo, o objetivo dessas *entrevistas* foi colocar em questão, com os participantes de pesquisa, nosso movimento compreensivo acerca do que ocorreu em campo, na busca por propor-lhes um olhar *exotópico* (BAKHTIN, 2011

[1924-27]) sobre seu próprio processo de participação nos *eventos* que constituíram as *vivências de leitura*, na tentativa de ampliar nossa compreensão acerca desse mesmo processo.

As *rodas de conversa* também foram agenciadas nesta ocasião final da etapa de implementação do estudo e consistiram em ‘pensar com’ a gestão da escola as/sobre as *vivências de leitura* mantidas ao longo deste percurso. Assim, essas *rodas* finais tiveram como mote a submissão, à instituição, de algumas de nossas compreensões analíticas, no intento de que a própria escola nos ajudasse a melhor compreender nossas proposições em se tratando do processo vivenciado naquele entorno. Não se trata, aqui, de propósitos de anuência à nossa análise, mas de estranhamento dela para nós mesmos a partir do *outro*, de modo a enriquecê-la maximamente, nas objetivações que nos púnhamos a produzir.

Esta etapa compreendeu, ainda, sessões de discussão em nosso Grupo de Pesquisa e ocorreu coetaneamente à efetivação dos mencionados *eventos com a escrita*. Tais sessões de discussão aconteceram também a cada semana, em reuniões com duração de aproximadamente duas horas no âmbito dos quais foi pensada a operacionalidade de cada um dos *eventos com a escrita* ocorridos, sendo delineada a operacionalidade do *evento* seguinte. As diretrizes que nortearam nossas discussões em se tratando do percurso desses *eventos*, assim como o processo de análise dos dados desta pesquisa como um todo, são registradas em seção própria a seguir.

3.4 DIRETRIZES PARA ANÁLISE DOS DADOS EM ARTICULAÇÃO COM O APORTE TEÓRICO DESTE ESTUDO

Tendo registrado a caracterização desta pesquisa, o campo e os participantes, as etapas e os instrumentos de geração de dados, passemos às diretrizes tomadas para a análise dos dados gerados em nossa imersão no contexto da pesquisa de intervenção. Inicialmente, pontuamos ressalvas acerca de meu papel como pesquisadora em se tratando das escolhas metodológicas deste estudo, tomando-o como busca pelo *encontro* nosso e dos participantes da pesquisa, implicando – como registrado – *assinatura* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]) de um agir metodológico que convergiu, assim, com as bases teóricas dele fundantes.

Entendemos, tal qual Minayo (2014, p. 203), que a forma de realizar o trabalho de campo

[...] revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem observados, coletados e compreendidos como o modo de recolhê-los. Esse cuidado leva a evidenciar [...] que o campo da pesquisa social não é transparente, e tanto o pesquisador como os seus interlocutores e observados interferem dinamicamente no conhecimento da realidade.

Uma vez que nos formamos no âmbito da *história* (com base em HELLER, 2014 [1970]), na compreensão de nosso objeto de estudo fazemos sempre escolhas à luz do que nos precedeu. O modo como, na condição de pesquisadores, vemos os dados gerados é perpassado por nossa historicidade, pelas vivências que estabelecemos com os participantes da pesquisa no campo e também pelo que experienciamos para além dele. (com base em MINAYO, 2014)

Segundo Minayo (2014, p. 297), “no campo, assim como durante todas as etapas da pesquisa, tudo merece ser entendido como fenômeno social e historicamente condicionado [...]”. Sendo assim, o conhecimento produzido é situado no tempo e marcado pelas especificidades das relações sociais perpassadas por ele, no que Minayo (2014) denomina *conhecimento possível*. Dessa forma, o processo analítico deste estudo sugere uma possibilidade de conhecimento em se tratando das *vivências de leitura* de estudantes e familiares no contexto específico tratado nesta pesquisa.

Para essa mesma autora (2014, p. 299),

analisar, compreender e interpretar um material qualitativo é, em primeiro lugar, proceder a uma superação da sociologia ingênua e do empirismo, visando a penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade.

Desse modo, no tratamento dos dados da pesquisa, importa que não os tomemos pelo prisma da interpretação espontânea e literal, como se o real estivesse ali dado, nem tampouco pela interpretação relativista segundo a qual tudo pode ser dito. Importa que penetremos nos possíveis significados que os métodos e os instrumentos da pesquisa nos permitem inferir acerca da realidade diante da qual nos colocamos. Tais métodos e instrumentos são, nesse contexto, caminhos e mediadores que possibilitam ao pesquisador o aprofundamento das questões de pesquisa

que orientam sua relação com o objeto de estudo. (com base em MINAYO, 2014)

Diante disso, considerando a natureza qualitativa deste estudo, levamos a termo no processo de geração dos dados da pesquisa o princípio de triangulação dos métodos, dos instrumentos e, conseqüentemente, dos dados gerados. De acordo com Minayo (2014, p. 378),

A ‘triangulação’ consiste na combinação e cruzamento de métodos, de múltiplas técnicas de abordagem, de coleta⁶⁷ de dados, de vários pontos de vista de pesquisadores em trabalho conjunto e de várias críticas elaboradas sobre um mesmo resultado de pesquisa.

Essa proposta favorece o aprofundamento e a qualidade das análises visto que observa o processo dialético entre o lógico e o sociológico, entre a subjetividade e a objetividade (MINAYO, 2014).

Tendo presente essas considerações, no processo de tratamento dos dados gerados para esta pesquisa, tomamos conceitos fundamentados nos ideários bakhtiniano e vigotskiano, *simpósio conceitual* a que aqui já nos referimos – e, para isso, valer-nos-emos do Diagrama Integrado proposto por Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2016) e adaptado por Tomazoni (2016), que, em nosso Grupo de Pesquisa, vimos utilizando como base para análise de dados de estudos nossos cujo enfoque se relacione à *cultura escrita* e à escolarização. Tomaremos, portanto, tal Diagrama como escopo para o processo analítico de nossa pesquisa, tendo em vista sua centralidade em questões que dizem respeito a vivências de leituras dos sujeitos, em *eventos com a escrita* nas/para além das *esferas* acadêmica, escolar e familiar.

No percurso deste estudo, as interações mantidas com os participantes de pesquisa e descritas anteriormente compõem o complexo processo de busca pelo *encontro* por meio do *ato de ler* – objeto desta dissertação –, tendo por base os fundamentos do mencionado Diagrama. A ancoragem no Diagrama Integrado, explicitada a seguir, materializa uma epistemologia analítica (CORREIA, 2016) com o propósito de compreender vivências e experiências cultivadas no âmbito da pesquisa em discussão que busque responder às perguntas deste estudo.

O Diagrama tem o *encontro* de subjetividade e alteridade (com base em PONZIO, 2010b; 2013) como eixo nodal de análise,

⁶⁷ Ainda que a autora mantenha a designação ‘coleta’, compreendemo-la como ‘geração’ de dados.

constituindo-se de *interactantes* que se enunciam por *atos de dizer* em *gêneros do discurso*, situando-se em uma *esfera da atividade humana* específica e em determinado *cronotopo*, e fazendo-o a partir de *repertório cultural* que é base para *eventos com a escrita* em estudo nesta dissertação. A partir de tais *eventos*, procuramos inferir o *repertório cultural* dos sujeitos implicado na busca pelo *encontro* e imbricado nos desdobramentos que relacionam cada um desses quatro constituintes – o *ato de dizer* – neste caso, o *ato de ler* – em *gêneros do discurso*, os *interactantes*, a *esfera da atividade humana* e o *cronotopo* –, como vemos na figura a seguir que registra o Diagrama Integrado (Anexos A e B):

Figura 35 – Adaptação do Diagrama Integrado do *simpósio conceitual* de base histórico-cultural (TOMAZONI, 2016).



Fonte: Ressignificação nossa para Cerutti-Rizzatti; Mossmann; Irigoite (2016).

No que se refere a nossa pesquisa, em se tratando dos fundamentos, ora mencionados, que configuram o *encontro*, no âmbito dos *eventos com a escrita* e do *repertório cultural*, registramos que os *interactantes* são os estudantes, os familiares e eu, como pesquisadora. Quanto à dimensão *esfera da atividade humana* em que têm lugar os *eventos com a escrita* realizados e estudados, trata-se de três *esferas*: *acadêmica*, *escolar* e *familiar*, visto que as interações se estabeleceram tanto na ‘escola’, por meio de tais *eventos*, quanto na ‘família’ com as [tentativas de] leituras realizadas pelos estudantes e os familiares em casa, previamente aos *eventos*, e na ‘universidade’ por meio de nossas sessões de discussão acerca do percurso do estudo. Com relação ao *cronotopo*, refere-se a essas mesmas *esferas* e ao tempo histórico em que a pesquisa se deu, assim como nas intersecções entre tempos e espaços evocados nos *eventos com a escrita* vivenciados. Por fim, em relação ao *ato de dizer* – aqui, o enfoque no *ato de ler* –, importou que, na busca pelo *estado de intersubjetividade* (WERTSCH, 1985), em se tratando do ensino e da aprendizagem da leitura, os participantes desta pesquisa tivessem ressignificadas suas vivências com a modalidade escrita da língua, ampliando suas vivências com a leitura de textos em distintos *gêneros do discurso*, o que, como já anunciamos na descrição dos *eventos* e o que discutiremos à frente, nesta dissertação, teve como enfoque o *grande tempo*. (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]).

Assim, tal como mostra o Diagrama na Figura 34, o eixo do processo de pesquisa é a busca pelo *encontro* nosso e dos participantes de pesquisa. Tal busca, ‘coração’ do *diagrama*, irá se historicizar em *eventos com a escrita* – atividades específicas com a leitura que constituíram as *vivências de leituras* com o grupo participante do estudo, como já explicitamos a respeito das particularidades assumidas por esse conceito neste estudo. No percurso desses mesmos *eventos*, tendo presente os *instrumentos de geração de dados* apresentados anteriormente, procuramos compreender eventual ampliação do *repertório cultural* – segunda parte do *diagrama* – em se tratando de valorações e representações sobre as diferentes leituras vivenciadas nesse percurso.

Neste capítulo metodológico, registramos o percurso trilhado neste estudo, elegendo o *encontro* como eixo norteador do processo de análise de dados, visando compreender a historicidade das relações entre os *interactantes* que afluíram aos *eventos com a escrita* que compuseram as *vivências de leitura* experienciadas no âmbito da pesquisa de intervenção. Concebemos que esse direcionamento de análise foi fundamental para a problematização dos desafios e implicações afins que se afiguraram no

processo de historicização desses mesmos interactantes e a ampliação de nossa compreensão acerca da educação para leitura.

4 PERSPECTIVAS DE *ENCONTRO* E RESSIGNIFICAÇÕES DESSAS MESMAS PERSPECTIVAS: O ‘ABRIR-SE’ PARA A ESCOLA E AS FAMÍLIAS

[...] a educação sistematizada, via de regra, é uma atividade que se dirige ao outro: à outra geração, à outra classe social, à outra cultura. Supõe, portanto, uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada.

(Dermeval Saviani)

Iniciamos este percurso analítico retomando a questão geral que moveu este estudo, qual seja: **A partir da compreensão conceitual acerca de implicações da *esfera familiar* na constituição do *repertório cultural* dos estudantes, é possível à educação em linguagem, no que se refere à leitura, no propósito de ampliar esse mesmo *repertório*, transcender a *esfera escolar* estendendo-se à *esfera familiar*? Que desafios, contingências, constrictões, avanços e implicações afins afiguram-se em uma iniciativa que se proponha a fazê-lo?**

Responder a essa questão implicou o presente percurso, que se compõe de três desdobramentos – cada um deles em capítulo distinto, dos quais este é o primeiro –, na busca por empreender um movimento analítico dos dados gerados que entendemos mais efetivamente significativos sob o ponto de vista do objeto em estudo. Assim, primeiramente, registramos as perspectivas iniciais da pesquisa de intervenção – a ambientação para a realização dos *eventos com a escrita* –, problematizando ressignificações dessas mesmas perspectivas a partir das reações-resposta dos participantes deste estudo. No segundo desdobramento – próximo capítulo –, voltamos nosso olhar para o *repertório cultural* dos estudantes e dos familiares envolvidos na pesquisa, buscando compreender as razões pelas quais eles convergiram ou não para as/nas distintas *vivências de leitura* propostas no âmbito de *eventos com a escrita* empreendidos ao longo deste percurso. Em seguida, no terceiro desdobramento – último capítulo de análise –, em meio às inquietudes que emergiram, vislumbramos alguns ‘rasgos’, sinalizando aquilo que vemos como parte de um processo, ainda embrionário naquele contexto, em direção à ampliação desse mesmo *repertório* por parte da escola e da família. No presente capítulo, assim reiterando, ocupamo-nos

do primeiro desdobramento; nos capítulos que seguem, fazemo-los com os demais desdobramentos.

É nosso propósito, pois, ao longo desses três capítulos de análise, analisar os dados gerados no processo de pesquisa, por meio das lentes da teoria, tendo presente que fazer isso implica evocar nosso *repertório cultural* e nosso horizonte axiológico, nossa historicidade na relação com a alteridade, o que nos constitui como sujeitos historicizados. Empreendemos, pois, um movimento de compreensão acerca da realidade social estudada, cujo traçado é feito a partir daquilo que concebemos como mais relevante em se tratando das *vivências de leitura* tomadas, nesta dissertação, na interface universidade/família/escola.

Assim considerando, problematizamos projeções que inicialmente tínhamos para a busca do *encontro* e o modo como tais projeções foram ressignificadas ao longo desse percurso. Fazemos isso na análise dos caminhos percorridos nesta pesquisa de intervenção, na busca por explicitar o movimento assumido nas atividades empreendidas no âmbito dessa mesma pesquisa que, para nós, mostrou-se mais efetivo no propósito de tematizar possibilidades mais efetivas ou menos efetivas de a educação em linguagem transcender a *esfera escolar* abrindo-se à *esfera familiar*, pensando os desafios e as implicações de uma iniciativa que se proponha a fazê-lo.

Reiteramos que esta dissertação teve como mote o retorno a uma comunidade escolar em que já havia sido realizado estudo anterior de nosso Grupo de Pesquisa, no propósito, agora, de ensaiar movimentos educativos nas/com as escolas no âmbito desse referido Grupo. Euzébio (2011), como detalhamos anteriormente, vivenciou interações com algumas famílias que compunham aquele contexto e compreendeu que, ali, para além de desafios interpostos à ressignificação, por parte da escola, do *repertório cultural* dos estudantes, parecia haver uma flagrante mimetização dessa mesma escola com a comunidade, de tal modo que na *esfera escolar* os usos sociais da escrita configuravam-se muito proximamente a como se delineavam nas famílias, naturalizando-se tal mimetização. Assim, embrenhamo-nos em um novo movimento, o movimento de abrimo-nos para a escola e as famílias, prolongando nossa interação com os alunos e também com seus familiares, no convite a experienciarem vivências para além do seu *cotidiano* (com base em HELLER, 2014 [1970]). Esse enfoque é conteúdo da questão geral de pesquisa cujos contornos se voltam para as relações entre a família e a escola (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]) em uma iniciativa proposta na *esfera escolar* com reverberações na *esfera familiar* e inscrita na *esfera acadêmica*.

Considerando isso, tal percurso assumido para a pesquisa de intervenção, amplamente descrito no capítulo metodológico desta dissertação, delineou-se para implementação ‘com’ a escola campo da pesquisa, na busca por fugir da perspectiva de ‘levar luz à escuridão’, de que trata Britto (2003), considerando que, a partir de Euzébio (2011), havia uma vontade política de contribuir para que, no âmbito das possibilidades da escola⁶⁸ – e das relações que a escola consegue estabelecer com as famílias –, se criem condições para ampliação das vivências dos estudantes com a *cultura escrita*. Estamos seguras de que essa vontade política delineou-se a partir de nosso *repertório cultural*, em contraponto a vivências atinentes ao cotidiano dos participantes de pesquisa, do que foi inarredável valoração de determinadas *vivências de leitura* – em detrimento de outras –, aquelas propostas nos *eventos com a escrita* de que os sujeitos da pesquisa participaram. Importa, porém, problematizarmos o compartilhamento dessa valoração no campo de pesquisa e imbricações dos desafios para ampliação das vivências dos alunos e das famílias com a *cultura escrita*, questão de foco central neste estudo.

Nesse contexto, nossas perspectivas iniciais eram: (i) desenvolver ‘com’ (e não ‘para’) a escola atividades envolvendo o *ato de ler*, em atenção a nosso compromisso ético com o entorno escolar campo da pesquisa de Euzébio (2011) (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]); (ii) acolher famílias dos estudantes nessas mesmas atividades; e, (iii) no âmbito delas [as atividades], cotejar *cotidiano* e *história* (com base em HELLER, 2014 [1970]; BAKHTIN, [VOLOCHÍNOV] 2012 [1927]), tendo como base o enfoque vigotskiano na apropriação da cultura; em favor de (iv) contribuir para ampliação do *repertório cultural* dos alunos nas relações com seus familiares. Em nome do movimento a que nos propusemos ‘fazer com’ os sujeitos da pesquisa, tais perspectivas ganharam novos contornos no âmbito da pesquisa de intervenção, o que vemos como inerente à natureza deste estudo e ao que atentaremos neste capítulo a partir daqui.

⁶⁸Temos ciência das problematizações da Sociologia Crítica (sobretudo em Bourdieu e Passeron, 1970) acerca de quais sejam as ‘possibilidades de a escola’ concorrer para tal, mas compartilhamos com Saviani (2012 [1983]) a compreensão de que à escola cabe facultar aos estudantes apropriarem-se dos objetos culturais historicizados.

4.1 ABERTURAS E CONSTRIÇÕES DE ENFOQUE INSTITUCIONAL: O ‘FAZER COM’ A ESCOLA

Considerado o *diagrama integrado*, base para a presente análise, tomamos como principal âncora desta seção a diretriz *esfera da atividade humana* na constituição dos *eventos com a escrita*, reiterando o estreito imbricamento dessa diretriz com as demais. Isso posto e tendo em vista nossas problematizações em torno das implicações da *esfera familiar* na constituição do *repertório cultural* dos estudantes, sobretudo no que diz respeito ao *ato de ler*, tínhamos como projeção, desde o início, desenvolver a pesquisa ‘com’ a escola e os sujeitos envolvidos. Assim, fomos a campo na busca por esse fazer conjunto com o entorno escolar já estudado no âmbito de nosso Grupo de pesquisa e do qual tínhamos, portanto, algumas inferências a partir de Euzébio (2011). Essa busca de ‘abrirmo-nos’ para o entorno escolar, tendo presente nosso objeto de estudo, implicava as relações de subjetividade e alteridade – aqui compreendido o *outro* e o *Outro* –, o ‘constituir-se’ na *diferença não-indiferente*, as possibilidades mais efetivas ou menos efetivas para o *encontro* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]; PONZIO, 2010b). Nessa busca, intentávamos, pois, empreender uma ação que fizesse sentido para aquela escola, para as famílias dos estudantes e para nós, na expectativa de que assinássemos conjuntamente o *ato responsável* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]).

O fundamento caminhar ‘com’ a escola delineou-se, portanto, desde a primeira roda de conversa com a instituição escolar por ocasião da submissão do projeto de pesquisa de intervenção à instituição, quando começou a se consolidar a busca pelo mencionado fazer conjunto. Em convergência com esse propósito, a escola se mostrou muito receptiva ao projeto desde o primeiro momento, como suscita fala da Orientadora Educacional *Simone*, tal como no excerto (15) já registrado anteriormente e do qual retomamos o fragmento a seguir: (17) *A escola vai te dar todo apoio, professora, para fazer contato com as famílias, para prever local, para prever espaço.* (Simone, RCG1, 2016).

Nesse ‘fazer com’ a escola, compreendemos como fundamental as interações nas quais os sujeitos transcendam seus próprios *álbis* (PONZIO, 2010a; 2014). A nossa busca, inicialmente, foi *encontrar* (com base em PONZIO, 2010b) as especialistas da escola – supervisora e orientadora – ensaiando compreensões que considerassem os papéis pré-definidos, mas também que os transcendessem, dado o objeto de estudo em questão. Em nossas interações com *Simone* e *Clarice*, das quais os

excertos aqui veiculados são apenas exemplos, entendemos que elas exercitavam extrapolar ali o papel e a função que lhes cabia naquele espaço, em um interesse muito efetivo com o desenvolvimento dos alunos que expandia os cuidados de gestão de que estavam oficialmente incumbidas, ‘abrindo-se’ para o *outro* e assinando o *ato responsável*, o que foi capital em se tratando do processo de anuência institucional para a pesquisa de intervenção.

A gestão escolar acolheu o movimento do fazer conjunto a que nos propusemos por meio deste estudo, tendo (re)pensado ‘conosco’ as projeções para a pesquisa de intervenção, sinalizando o que se configurava relevante para aquele entorno na proposição de ressignificações para tais projeções. Nos excertos de número (18) a (20) a seguir, *Simone* e *Clarice* sugerem possíveis caminhos para a pesquisa, a partir de questionamentos que emergem do seu próprio fazer pedagógico e do estudo, ora apresentado a elas, realizado por Euzébio, nessa escola, em 2011. O que é fundante, nestes excertos, porém, para além do compartilhamento da busca, é o enfoque na controversa questão do determinismo sociocultural e, sobretudo, econômico:

(178) *Se soubesse(mos onde estão) essas seis (crianças do estudo de Euzébio (2011)), 2010, 2011... Eles já saíram (da escola). (...) Tu tens os nomes das crianças, pra gente identificar as famílias, (pra sabermos) se eles têm mais irmãos no mesmo núcleo familiar? Porque aí tu aprofundavas... (...) **Porque a gente fala que a cultura, a situação econômica não deve ser o nosso critério de dizer que a criança não tem potencial para aprender, mas nós sabemos que tem núcleos aqui que já vêm com um histórico da mesma irmã, com o mesmo histórico... que é, a gente sabe que é uma questão de negligência, (são) faltosos (...).*** (Simone, RCG1 2016, ênfase nossa em negrito)

(189) *Porque daria para observar se **a razão é a questão social, é a questão da família; fazer essa relação né** (...)* (Clarice, RCG1, 2016, ênfase nossa em negrito)

(20) *Eu me questiono. Aí a professora diz para mim (...), **o irmão dele já era assim, a irmã também. Mas aí nós estamos sendo deterministas. Estamos dizendo que o mesmo núcleo (claro que a gente sabe as defasagens), mas então é mental, é intelectual, é o quê? Porque a gente sabe que uma carência de privação cultural e tal leva a uma dificuldade de aprendizagem, inclusive (no) aspecto mental. Mas é as***

práticas né, de saber as práticas de leitura né? E trazer as famílias. (Simone, RCG1, 2016, ênfase nossa em negrito)

Parece-nos flagrante, nos excertos em menção, um olhar de desconforto para a reiteração de especificidades semelhantes de históricos escolares em um mesmo grupo social. Entendemos a relevância e a complexidade dessa discussão, de que já se ocupou fartamente a Sociologia Crítica na segunda metade do século XX, mas não nos ateremos a ela nessas especificidades. Vamos, em capítulo à frente, retornar a implicações desse quadro, mas o fazendo nos limites de nosso objeto de estudo.

Por ora interessa-nos, nesses apontamentos e indagações da gestão escolar, a convergência no olhar acerca da realidade social estudada por Euzébio (2011), e a relevância de incidir na ampliação do *repertório cultural* dos sujeitos, atentando para as famílias, exatamente por conta de nossa compreensão de que implicações da *esfera familiar* se projetam ali, como sugerem claramente os excertos (18), (19) e (20). Aqui, a preocupação com a efetivação de uma pesquisa que, de fato, fizesse sentido para aquele entorno escolar, procurando compreender especificidades do histórico educacional de estudantes daquele contexto – o que nos remete a estudo de Lahire (2008 [1995]) acerca da influência de aspectos socioeconômicos na apropriação de repertório escolarizado por parte dos sujeitos, discussão a ser abordada adiante – e a possibilidade mais efetiva⁶⁹ ou menos efetiva do *encontro* mantida nessas interações com a escola, de tal modo que, para além de abrir as portas da escola para nosso estudo, a instituição escolar ‘abriu-se’ para o movimento de fazer ‘conosco’ a pesquisa de intervenção, buscando extrapolar *escafandros*, romper os próprios *álibis* (com base respectivamente em PONZIO, 2014; PONZIO, 2010a) e assinar o *ato responsável* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]), como também nos *relatos de vivência* em campo a seguir:

- (21) *Em interação com Simone para organização de nosso primeiro contato com as famílias, foi possível perceber sua preocupação com a adesão dos familiares e dos alunos à pesquisa de intervenção; com a sua efetivação propriamente dita. Na ocasião, Simone analisou com cuidado o convite que escrevi às famílias para que participassem do Café*

⁶⁹ É importante observarmos que, em se tratando do ‘fazer com’ a escola, o *encontro* nos pareceu possível, no entanto, em compreendendo que a escola não se constitui apenas dos gestores, buscamos marcar as constrações e os desafios para o *encontro* nosso e dos estudantes nas *vivências de leitura* tomadas no âmbito deste estudo, daí a adjetivação ‘mais efetiva’ ou ‘menos efetiva’.

literário, na busca de que fosse claro e convincente. (Relato n. 07, Diário de Campo, 2016)

- (19) *Simone, preocupada com a adesão das famílias à pesquisa de intervenção, sugeriu que a reunião ocorresse juntamente com outras atividades atinentes à agenda escolar. Previu, então, a data de entrega de avaliações do segundo trimestre às famílias, ocasião em que se realizaria também a Mostra Cultural da escola e na qual contaríamos, portanto, com um maior número de pais na escola. (Relato n. 08, Diário de Campo, 2016)*

Ainda em se tratando do posicionamento das gestoras, na menção ao sugerido retorno nosso aos núcleos familiares estudados por Euzébio (2011), importa registrarmos que o foco do objeto deste estudo se volta para o entorno escolar representativo daquelas famílias envolvidas no estudo de Euzébio (2011) e não para ‘aquelas famílias’ em si mesmas. Tomamos do estudo anterior o campo, a nosso ver bastante bem caracterizado pela pesquisadora de então. Assim, nosso propósito central não foram novas caracterizações do *repertório cultural* dos participantes da pesquisa precedente a esta, o que nos manteria no plano da descrição antropológica em relação à qual era nossa vontade, como Grupo de Pesquisa, avançar. Assim, interessava-nos a historicidade do campo de pesquisa, no tensionamento entre as individualidades e as regularidades que entendíamos historicizadas ali.

Com base no referido estudo anterior, buscamos, então, problematizar possibilidades de a educação em linguagem transcender a *esfera escolar* imbricando-se na *esfera familiar* no âmbito de um estudo qualitativo nesse mesmo campo. Logo, mesmo compreendendo que essa ancoragem em Euzébio (2011) não significava recorrer às mesmas famílias de então, mas nos mantermos no mesmo espaço social, entendemos pertinente, em atenção ao que a escola sinalizava a esse respeito, empreender tentativas de localizar os participantes do estudo de 2011, no que não obtivemos êxito, dadas as dificuldades encontradas no acesso a documentos da mencionada pesquisa que apontassem os nomes

não-fictícios dos sujeitos do estudo que nos permitissem identificá-los, o que é esperado em razão da ética de pesquisa⁷⁰.

Nesse ‘abrir-se’ para ‘fazer conosco’ a pesquisa, a escola nos auxiliou no planejamento e na efetivação dos *eventos com a escrita* promovidos no âmbito das *vivências de leitura* constitutivas do estudo, criando, inclusive, situações excepcionais para tal, a exemplo do oferecimento de almoço para os estudantes envolvidos na pesquisa de intervenção, de modo que pudessem permanecer na escola no contraturno.

- (203) *A gestão da escola tem dado apoio ao projeto, disponibilizando recursos materiais e imateriais para que os eventos com a escrita se efetivem. Por sugestão da escola, tais eventos acontecem no contraturno escolar, logo após o almoço. Assim, os alunos saem do período de aulas, almoçam e, em seguida, participam da pesquisa de intervenção – o que, para as gestoras, facilita a permanência dos estudantes nos eventos.* (Relato n. 09, Diário de Campo, 2016)

Reputamos esse envolvimento da gestão na implementação da pesquisa como desdobramento especialmente importante, tendo presente estudos outros de nosso Grupo de Pesquisa (como IRIGOITE, 2015; CATOIA DIAS, 2016; TOMAZONI, 2016) que sugerem substantivas dificuldades da organização escolar para acolher iniciativas dessa natureza. A participação de *Helena*, bibliotecária da escola, e de funcionárias de serviços gerais integra essa excepcionalidade e foi representativa do engajamento da escola, como registramos em relatos de campo. As notas (24) e (25) a seguir documentam essa integração:

- (24) *A cada evento, Helena, bibliotecária da instituição escolar, auxilia-me separando as obras literárias a serem utilizadas, efetua o empréstimo dos livros aos estudantes e às famílias e ajuda-me no manuseio das tecnologias antes e durante o evento. Também duas profissionais responsáveis por zelar*

⁷⁰ Em interação presencial com Michelle Donizeth Euzébio, autora do estudo aqui mencionado, essa dificuldade se manteve, uma vez que a pesquisadora não havia preservado cadastros originais das famílias com que trabalhara na época. Supomos que, mesmo que a identificação em questão tivesse sido possível, a alta mobilidade social daquela comunidade possivelmente nos mostrasse que ali se mantêm famílias com um perfil socioeconômico muito próximo, mas os atores sociais tendem a se alternar. Estamos cientes, ainda, de que esse é um olhar macrosociológico, que está implicado em nosso estudo, mas sempre na tensão com a microgênese dos participantes de pesquisa.

pela limpeza da escola, ao final dos eventos, organizam o café servido aos participantes da pesquisa. (Relato n. 10, Diário de Campo, 2016)

- (215) *As meninas da cozinha vieram falar comigo, porque elas sempre levavam para si água, café e bolacha excedentes em cada evento, mas, desta vez, queriam mais do que isso: “A gente não vai ganhar nenhum livro desses escritor que tão aí?” Aí eu (Clarice) anotei ali para falar pra ti (Liliane) porque (...) elas se sentiram parte do projeto por trás dos bastidores. (...) Um dia que eu pedi para levar água para um dos escritores, (uma delas falou): “Tem escritor aí? Então eu não vou botar nessa jarra (de plástico), vou botar numa jarra de vidro”. (...).* (Clarice, RCG3, dezembro de 2016, ênfases nossas em negrito)

Essas notas reiteram a compreensão de que a escola criou condições, excepcionais em seu funcionamento diário para nossa pesquisa, tomando os *eventos com a escrita* do modo com que os propúnhamos como parte da rotina escolar. Esse cuidado que as funcionárias mantinham com convidados externos à instituição, como os escritores com os quais interagimos nos *eventos*, e a atenção da gestão escolar em observar, no cotidiano da escola, acontecimentos ligados a nossa pesquisa com fins de sinalizar, para nós, dados relevantes a ela – como em (25) –, é representativo disso. Há, porém, questão latente nesse dado: as funcionárias da escola, também mães de estudantes daquela instituição escolar, sentiram-se parte daquilo que propúnhamos, interessando-se pelo artefato recorrentemente presente em nossas interações, o livro. Tal interesse parece denotar uma valoração por parte dessas profissionais por aquilo que é próprio da *esfera escolar*, mesmo que no domínio da *esfera do trabalho* – eram funcionárias da escola – cujas interações se colocam também como constitutivas da *intersubjetividade* delas. (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]; VYGOTSKI, 2012 [1931]; WERTSCH, 1985)

Esse interesse, todavia, pareceu-nos mais ligado ao artefato em si mesmo e menos ao *evento* que o tinha como parte, porque não vivenciamos nenhum momento em que tais funcionárias tenham buscado a condição, por exemplo, de interlocutoras não autorizadas, permanecendo proximamente aos espaços em que os *eventos* tinham lugar de modo a saber em que exatamente eles consistiam ou comportamento afim. Como mães, teriam a possibilidade de nele inserir-se em outra condição, a de interlocutoras autorizadas, para o que também não

concorreu uma ação direta delas, nem tampouco nossa – talvez um equívoco: deveríamos ter formalizado convite para que se integrassem ao grupo? Fica a inquietude. Vale, ainda, problematizar: Estariam aqui implicadas contingências do tempo de trabalho na escola – elas estavam ‘ocupadas’ com a *funcionalidade* – e, nessa condição, tal interesse ficava necessariamente limitado ao artefato? A ‘tradição’ da valorização do livro como objeto cultural – em detrimento da leitura ou não de seu conteúdo – seria a razão? Essas são questões instigadoras, mas que desfocam nosso objeto de estudo e ficam como inquietações para abordagens futuras.

Ainda em se tratando dessa acolhida da instituição escolar, a nota (26) tematiza integração de implicação mais efetiva, porque transcende a criação de condições objetivas da ordem infraestrutural para condições objetivas da ordem do planejamento institucional; neste último caso, acolher nosso estudo em desdobramentos de iniciativa congênere já em curso na escola, mas com outro público.

(226) *Dois dos eventos foram planejados diretamente com Helena e com as professoras do Ensino Fundamental, integrando projeto da Secretaria Municipal de Educação intitulado ‘Clube da leitura: a gente catarinense em foco’, o que nos foi proposto pela bibliotecária escolar e pela Orientadora Educacional, projeto este que, na escola, tinha como enfoque principalmente o público dos Anos Iniciais e tendia a ater-se a esse público, embora, em tese, fosse aberto aos demais estudantes. O enfoque, de todo modo, não era extensivo às famílias.* (Relato n. 11, Diário de Campo, 2016)

Em relação ao projeto mencionado em (26), ele nos foi apresentado pelas gestoras abrindo-se possibilidades de imbricamento, em alguma medida, de ambas as iniciativas: (237) *O clube da leitura é um trabalho que aqui a Helena incentiva e meio que coordena, faz a ponte entre as professoras. Vêm as autoras aqui (...)* (Simone, RCG2, 2016); (28) *Se precisar de algum contato de contador de história ou alguém do Clube da leitura, estou à disposição (...)* (Helena, RCG2, 2016).

Compreendemos essa abertura institucional como avanços em se tratando dos objetivos desta pesquisa, sobretudo em relação à realidade estudada por Euzébio em 2011. A preocupação da escola com o êxito de nossa pesquisa de intervenção sinaliza uma escola atenta à ampliação do *repertório cultural* dos estudantes na superação de desafios relacionados a vivências com a *cultura escrita* naquele contexto. Não podemos, entretanto, deixar de compreender que expressiva abertura institucional se deveu também e, talvez, principalmente, por eu ‘fazer parte’ daquele

entorno escolar – diferentemente de Euzébio (2011) –, como professora de Língua portuguesa, no ano de implementação da pesquisa. Isso, a meu ver, parece ter ficado explicitamente marcado em minhas interações com a gestão da escola, como documentado no seguinte excerto:

(249) *Isso (condições excepcionais criadas para a pesquisa) é uma exceção porque tu és professora aqui, efetiva (...). Não é todo estudante (pesquisador) que a escola vai dar o almoço para o aluno. (...) E é porque tu és professora efetiva e tu fazes um bom trabalho (...) A gente tem que atender o estudante da universidade, a gente tem que atender quem tá a fim de fazer pesquisa, mas é que o mundo da escola é uma dimensão, a gente quer dar atendimento, a gente quer ver os horários, a gente quer atender a todos.* (Simone, RCG 2, 2016)

Em nossa imersão no campo compreendemos que a efetivação de tal iniciativa envolvendo o *ato de ler* na *esfera escolar*, com imbricamentos nas *esferas acadêmica* e *familiar*, só foi possível porque eu me constituí também como *sujeito singular* naquele entorno, tomando parte das relações que se organizavam naquele grupo social específico no papel de docente da escola. (com base em BAKHTIN (2010 [1920-24]); VOLÓSHINOV (2011 [1929]); VYGOTSKI, 2013 [1930]). Nesse sentido, não se tratava de uma pesquisadora a desenvolver sua pesquisa naquele contexto escolar, mas, com base no que nos recomendava a gestão escolar, dizia respeito à professora de Língua Portuguesa da escola a propor atividades em favor das *vivências de leitura* de seus alunos e também de suas famílias em espaço extracurricular.

Essa é a razão pela qual vimos marcando a compreensão de que as gestoras da escola sinalizavam para rupturas do *escafandro* (com base em PONZIO, 2013; 2014), mas o faziam mantendo-me nele – ‘professora Liliane’ – do que é também forte indício (31) à frente. A (pre)ocupação delas com as/das atividades que levávamos a termo, porém, excedia o desenho específico estrito de suas funções. Inferimos nelas efetivo interesse no alcance de nossos objetivos de pesquisa, uma busca de fato pela ampliação do *repertório cultural* dos sujeitos envolvidos. O conteúdo da nota (29) – e de outras notas congêneres que compõem os dados gerados, dentre as quais (31) logo à frente – sinaliza, porém, para o ‘cordão umbilical’ com o *escafandro*, tendo presente a natureza reconhecidamente *funcional* da ação escolar, ainda que venhamos propondo a formação humana como um necessário entrelugar entre a *funcionalidade* [da escola] e a *infuncionalidade* [das relações humanas de

matriz formativa] (com base em CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE, 2015).

Esse entendimento pareceu se reiterar tanto nas interações que eu mantinha com as gestoras da escola quanto nas relações estabelecidas com os demais colegas no âmbito da *esfera do trabalho*, como afigura o excerto (30):

(3025) *Em um dos intervalos entre as aulas, o professor de matemática e também candidato à Direção escolar, tendo sabido que eu planejava um sarau envolvendo familiares dos estudantes, veio solicitar-me que tal Sarau fosse realizado na data da eleição para Diretores, de modo a, juntos, promovermos distintas atividades com fins de atrair as famílias “a exercerem a cidadania nesse dia”, na escola – o que foi referendado pelas atuais gestoras da instituição escolar. No dia do Sarau, que teve a presença de poucas famílias, ouvi de uma das gestoras participantes do estudo a seguinte preocupação: “É muito difícil conseguir que os pais venham à escola; esse sempre foi um desafio para a Equipe de Direção daqui.” (Relato n.12, Diário de Campo, 2016)*

Ainda acerca da nota (30), merece atenção a sinalização das dificuldades de conseguir que as famílias viessem à escola, questão a que voltaremos à frente. Entendemos que os modos como a instituição escolar se organiza temporalmente e socialmente dificultam a efetivação de iniciativas como a que se desenvolveu por meio deste estudo, o que diz respeito ao envolvimento de familiares, mas também ao tempo para imersão dos educadores naquele espaço. Eu estava ali como professora da escola, mas também como pesquisadora, desenvolvendo estudo amparado pela universidade e pelas agências de fomento à pesquisa, e essa segunda condição me facultou destinação de tempo e amparo teórico-analítico para fazer o que pretendíamos ali. Estou segura de que apenas como docente não me seria dado fazê-lo, do que me ocuparei mais à frente nesta análise e o que me leva às seguintes questões: Por que compreendíamos como necessário este espaço extracurricular? Por que não me seria dado empreender tais *eventos com a escrita* no espaço da disciplina de Língua Portuguesa? Por que era necessário ir além das aulas? Respostas a essas pungentes questões ocupam-me brevemente aqui e, em desdobramentos outros, nos capítulos à frente.

Por ora, limitamo-nos a marcar que concebemos ser necessário que se criem condições objetivas para que os professores possam, tanto nas

aulas de Língua Portuguesa como para além da sala de aula, implementar ações que contribuam para a ampliação do *repertório cultural* de seus alunos, de modo a promover processos de ensino e de aprendizagem nas escolas públicas brasileiras que, em diferentes *cronotopos* (BAKHTIN, 2014 [1975]), enfrentem restrições institucionais para uma educação em favor da formação humana integral. (com base em BRITTO, 2003; 2012; SAVIANI, 2012 [1983]).

Esse movimento de aberturas que o percurso da pesquisa nos levou a experienciar considera, portanto, a já prevista impossibilidade de dissociar a docência em Língua Portuguesa da ação desenvolvida nesta pesquisa com os estudantes e as famílias, reafirmada na compreensão da escola:

(261) *A gestão escolar, quando de nossa interação para submissão da pesquisa e definição dos seus participantes, acordou que o estudo deveria ser realizado para além das aulas de Língua Portuguesa, sugerindo, porém, que eu me ativesse a minhas três turmas de Ensino Fundamental devido às interações que eu já mantinha com esses alunos – o que, segundo a escola, facilitaria a efetivação dos eventos propostos com a escrita, possibilitando maior adesão dos estudantes à pesquisa – e de modo a não interferir no planejamento didático dos demais professores de Língua Portuguesa da escola.* (Relato n. 13, Diário de Campo, 2016)

A partir disso, passamos a compreender que os *eventos com a escrita* promovidos no âmbito das *vivências de leitura* tomadas em nossa pesquisa, consequentemente, imbricar-se-iam com meu planejamento didático – o que entendíamos especialmente fecundo –, e isso, como buscou nos resguardar a escola, implicava o percurso rumo ao chamado *estado de intersubjetividade* compartilhado com meus alunos acerca de diversificadas leituras (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; WERTSCH, 1985) Logo, aquilo que propúnhamos no âmbito de nosso estudo implicava a educação em linguagem, dizia respeito ao papel do professor de Língua Portuguesa na escola, porque educar para as diferentes *leituras* sugere processos de ensino e de aprendizagem; requer educar a *vontade* para esse *ato* que exige esforço mais do que promove o deleite. (com base em BRITTO, 2012; VYGOTSKI, 2013 [1931]; BAKHTIN (2010 [1920-24]) Mesmo assim, concebemos que, em entornos como esse, em que há dificuldades de efetivação, pelos professores, de ações como as que empreendemos por meio deste estudo

– o que não é objeto desta pesquisa, mas perpassará esta análise –, é nosso papel como pesquisadores, ocupados com a educação em linguagem, tentar efetivamente incidir ali, causando movimentos de mudanças nesses entornos e sendo por eles também modificados.

Esse ‘fazer com’ a escola, a nosso ver, mostrou-se possível, mas, no percurso deste estudo, enfrentou constrições e desafios: as greves no início do ano letivo e a consequente readequação da agenda escolar implicaram seguidos adiamentos de nossas interações acerca da efetivação do projeto de pesquisa, o que contribuiu para que o estudo também fosse adiado e, consequentemente, abreviado, concretizando-se apenas nos últimos meses do ano letivo. Os relatos de vivência em campo de (32) a (35) a seguir pospõem-se na busca de documentar esses impositivos:

- (32) *Na ocasião da organização com a escola acerca do primeiro contato com as famílias, **Simone julgou necessário adiar esse mesmo contato para depois das férias.** Para ela, o período de férias poderia influenciar na (não)adesão das famílias ao projeto. A reunião foi, então, adiada para a primeira semana de agosto, quando do retorno das férias.* (Relato n. 14, Diário de Campo, 2016)
- (33) *Num segundo momento de organização com a escola acerca do primeiro contato com as famílias, em função da agenda escolar, **Simone julgou adequado adiar a interação.** Assim o fizemos.* (Relato n. 15, Diário de Campo, 2016)
- (34) *Na data prevista para realização do primeiro contato com as famílias, **a escola aderiu parcialmente à greve, motivo pelo qual a interação foi adiada novamente para depois do término da greve.*** (Relato n. 16, Diário de Campo, 2016)
- (35) *Após o término da greve, **Simone julgou adequado novo adiamento, tendo em vista o acúmulo de afazeres na agenda escolar** (colegiado de classe, reunião pedagógica etc.). Assim, a interação com as famílias foi reagendada para depois de tais inúmeros compromissos da agenda escolar.* (Relato n. 17, Diário de Campo, 2016)

Percalços institucionais dessa ordem tendem a ser bastante comuns no cotidiano das escolas públicas em nível nacional. Irigoite (2011; 2015) documentou isso em estudos de nosso Grupo de Pesquisa, especialmente no que diz respeito à redução do tempo de interação entre professores e

alunos, interação que, como assinala Matêncio (2001), precisa confluir para objetivos comuns entre os envolvidos. Em subtraindo-se esse tempo de interação, o *estado de intersubjetividade* (WERTSCH, 1985) fica inviabilizado na origem e, por implicação, como discutem Cerutti-Rizzatti e Dellagnelo (2016), inviabiliza-se o *encontro* tal como o tomamos no presente estudo.

Nesse percurso, convivemos, ainda, com constrições de ordem institucional no que diz respeito à infraestrutura, mais precisamente ao uso das tecnologias, como suscitam os seguintes relatos: (36) ***A ausência do profissional de tecnologia da escola no dia dos eventos, por ocasião de sua hora atividade***⁷¹, *dificulta o manuseio de computadores, data-show e caixas de som.* (Relato n.18, Diário de Campo, 2016);

- (37) *Como os eventos se organizam na biblioteca escolar, onde não há estrutura multimídia para exibição de audiovisuais, em nosso improviso com as tecnologias nesse espaço, inúmeras vezes temos dificuldades em exibir vídeos e músicas.* (Relato n.19, Diário de campo, 2016)

Tais restrições, amplamente conhecidas em estudos congêneres, mantiveram-se a despeito do esforço da escola para que tivéssemos as condições físicas exigidas pelos *eventos* no sentido de que, como concebemos o papel das tecnologias, elas fossem instrumentais (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]) para tais *eventos* e não o mote de sua realização⁷². O relato em (38) registra tal esforço da instituição escolar em nos auxiliar com as tecnologias:

- (38) *Helena, nos momentos de preparação da biblioteca para a realização dos eventos com a escrita, inúmeras vezes sai atrás de adaptadores de tomadas para o computador, fios de extensão ou mesmo em busca de algum profissional da escola disponível a nos ajudar com o manuseio dos*

⁷¹ Trata-se de período de tempo destinado a atividades pedagógicas inerentes ao exercício da docência realizadas na própria instituição escolar ou em locais definidos pela Direção da unidade educativa, pela Secretaria Municipal de Educação ou pelo próprio profissional. (conforme Portaria 019/2017 da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis).

⁷² Distinguímo-nos de abordagens, sobretudo vinculadas aos chamados ‘novos letramentos’, que conferem às tecnologias um papel para além do instrumental, criticando concebê-las desse modo. Com base em Roncaglia (2010), entendemos, sim, tratar-se da chamada ‘quarta revolução’, mas a entendemos decorrente de novas compreensões epistemológicas e em tensionamento com tais compreensões e nunca como fundamento dessas mesmas compreensões, mas como *medium* pelo qual ela se consolida.

aparelhos tecnológicos. (Relato n.20, Diário de Campo, 2016).

Nesse contexto, portanto, os desafios comuns à *esfera escolar* pareciam ser enfrentados pelos sujeitos ali envolvidos na transcendência dos papéis pré-definidos, no que reputamos ter sido *assinatura do ato responsável*. (BAKHTIN, 2010 [1920-24]).

O foco desta seção foi o ‘fazer com’ a escola. Estamos cientes de que outras já mencionadas questões emergem dos dados empíricos aqui registrados, dentre as quais duas se colocam de forma mais contundente: (i) por que a necessidade de uma abordagem extracurricular para um fazer respectivo às aulas de Língua Portuguesa; e (ii) questões afetas ao determinismo econômico e social. Da primeira nos ocuparemos imediatamente à frente, porque, no tratamento dela, consta um dos mais importantes desdobramentos deste estudo: relações família/escola, o que não nos é dado materializar nas aulas de Língua Portuguesa. A segunda coloca-se como pano de fundo desta dissertação, e vamos explicitá-la de modo mais agudo nas Considerações Finais.

Ainda uma questão final é relevante no fecho desta seção: o ‘fazer com’ a escola, de que nos ocupamos aqui, foi da ordem de decisões institucionais de foco operacional, não envolveu decisões sobre ‘como’ os *eventos* seriam delineados e conduzidos. Ainda que tenhamos explicitado à escola as linhas gerais dessa condução, quer na apresentação do projeto, quer ao longo de sua implementação, a participação de gestores nessas decisões não se consolidou no que diz respeito a proposições de ressignificação dos objetivos e dos enfoques, não porque a tivéssemos inibido, mas porque não fluiu naturalmente da parte das gestoras participantes do estudo, talvez por conta, mais uma vez, do ‘cordão umbilical’ com o *escafandro*: a docência em Língua Portuguesa era ‘meu papel’; logo, a mim caberia exercê-lo. Voltaremos a isso à frente, na discussão de nossas inquietudes acerca do conteúdo desses *eventos*.

4.2 DESAFIOS E CONSTRIÇÕES NO ‘FAZER COM’ AS FAMÍLIAS

Considerado o *diagrama integrado*, mantemo-nos, ainda nesta seção, com a *esfera da atividade humana* como âncora central da análise. Assim considerando, é importante reiterar que este estudo se ateve, com vimos sinalizando, à *esfera escolar*, buscando ‘abrir-se’ para as famílias, desafio posto e que configura foco desta seção. Como tratamos na seção

anterior, tínhamos como perspectiva desta pesquisa acolher as famílias na *esfera escolar* na proposição de distintas *vivências de leitura* junto aos estudantes. Importa, entretanto, já de início reiterarmos que nosso estudo limitou-se à adesão de dois pais de meus alunos, cuja presença foi pontual, e tais pais, ao longo do percurso, desistiram. Tivemos a já mencionada presença também de duas mães de alunos dos Anos Iniciais, porém apenas uma delas se manteve até o final da pesquisa de intervenção. Entendemos que as razões pelas quais as famílias não se engajaram nos *eventos com a escrita* propostos por meio deste estudo têm imbricações com nosso propósito de contribuir para ampliar seu *repertório cultural* nos delineamentos sob os quais nos propusemos a fazê-lo, razões a cuja compreensão nos dedicaremos nesta seção.

Assim, fica claro de antemão que, na proposição da pesquisa de intervenção, vivenciamos significativas dificuldades em se tratando de auferir efetiva presença dos familiares na escola. A partir de nossa primeira interação com as famílias, na ocasião do café literário, tais dificuldades foram preliminarmente antevistas. A nota de campo número (8), registrada no capítulo dedicado aos procedimentos metodológicos da pesquisa, antecipa a dissociação das famílias (e também dos alunos) em aceder a esse convite, do que a rarefeita participação no café literário foi eloquente prenúncio, como no registro que segue:

- (39) *O primeiro contato que fizemos com as famílias deu-se por meio do envio de um convite para participação no café literário organizado por nós juntamente com a escola com fins de apresentar a pesquisa de intervenção aos pais e aos estudantes, convidando-os a vivenciarem distintas leituras nos eventos com a escrita que promoveríamos na instituição escolar nos próximos meses. Das famílias dos cerca de noventa alunos meus, apenas cinco atenderam ao convite e se fizeram presentes no café literário.* (Relato n.16, Diário de campo, 2016)

Tributamos essa dissociação à ausência de maior parte dos pais dos alunos na atividade proposta pela escola e à falta de engajamento dos próprios alunos em participarem do mencionado café, com apresentações de leituras e declamações de poemas, músicas e atividades afins relacionadas às aulas de Língua Portuguesa de que tomavam parte.

É importante registrar que essas ausências, dadas nossas bases teóricas e estudos de nosso Grupo de Pesquisa⁷³ sobre entornos semelhantes, não nos surpreenderam, eram esperadas; e, como já mencionamos no capítulo dos procedimentos metodológicos, antevíamos novas estratégias de chamamento, mesmo cientes de que a questão central não estava na estratégia em si mesma, mas em questões seguramente mais agudas de fundo social, cultural e econômico já amplamente discutidas na área, como escreve Britto (2015, p. 82): “Em uma campanha social pela leitura, deve-se postulá-la como um direito. Trata-se de outra face da disputa político-social pelo poder, assim como a luta pela terra, pela habitação, por trabalho, por saúde e educação.”.

Entendemos que, caso houvesse um grande afluxo de pais a esse convite inicial, as razões pelas quais nos propúnhamos a realizar este estudo seriam injustificadas na origem, porque espaços escolares a que as famílias afluem de modo recorrente e sistemático tendem a caracterizar uma valoração familiar expressiva da escola aos fazeres constitutivos da *esfera escolar* (ROSA BARBOSA, 2015; LAHIRE, 2008 [1995]), o que, não gratuitamente, converge com as elites escolarizadas. Assim, estávamos ali exatamente por conta dessas dissociações entre família e escola e não na busca de ratificar confluências que remetem a privilegiamentos socioeconômicos e de elites culturais. A questão que se colocava para nós era o quanto o delineamento que propúnhamos para esse convite a ‘fazer com’ as famílias tinha chances mínimas de reações-reposta distintas daquelas que comumente tendemos a obter; ou seja: conseguiríamos de fato não cair na perigosa pecha de ‘levar luz à escuridão’, como adverte Britto (2015, p. 77), ao criticar concepções redentoras de leitura, marcadas pela ideia de que as pessoas “[...] se verdadeiras leitoras, ficariam melhores, libertas de um estado de alienação, o que possibilitaria seu engajamento [...] em movimentos de [...] transformação da sociedade”.? Isso, segundo o autor, redundaria em iniciativas como “[...] correntes de leitores e movimentos por leitura assemelhados a grupos religiosos e ações beneficentes, organizando-se campanhas de leitura para levá-las aos presídios, hospitais, parques, etc. A leitura salva, imagina-se!”. Fugir a isso era nosso desafio, compreendendo, ainda com base nesse autor, que

[...] qualquer programa comprometido de promoção da leitura deve privilegiar o trabalho

⁷³ Irigoite (2011; 2015); Pereira (2014); Catoia Dias (2016); Tomazoni (2016) e sobretudo Euzébio (2011).

com escolas e bibliotecas públicas, sem dúvida as duas instâncias mais diretamente ligadas à formação do leitor e ao acesso aos textos. (BRITTO, 2015, p. 84)

Logo, o que nos movia era ‘colocar em interação’ familiares, estudantes e professora, em espaço escolar de formação de leitores, para vivenciar *eventos com a escrita* que tensionassem o cotidiano, na busca por transcender a ele. Movia-nos a busca por tornar mais familiares interações tais em se tratando dos participantes de pesquisa.

Sob essa ciência, no percurso de convidar as famílias e os estudantes a participarem dos *eventos com a escrita* propostos em nosso estudo – e insistir nesse convite –, empenhamo-nos ‘com’ a escola em privilegiar tais espaços públicos de que trata o autor – a escola e a biblioteca aberta à comunidade. Para tanto, buscamos contatar os familiares por meio do tradicional envio de bilhetes – prática recorrente na *esfera escolar* para estabelecer interação com a *esfera familiar*. Assim, posteriormente ao café literário, como consta em (39), nota anterior, reiteramos o movimento, como em (40):

- (40) ***O convite para os alunos e suas famílias reiterou-se ao longo das duas semanas após o café literário. Enviamos-lhes um segundo bilhete, o qual comunicava o início da pesquisa de intervenção e solicitava a realização de uma atividade de leitura ligada às minhas aulas e à pesquisa, envolvendo as famílias. A atividade em questão vinculava-se, portanto, às aulas de Língua Portuguesa e ao primeiro evento com a escrita a ser vivenciado pelo grupo participante da pesquisa na lide extracurricular. Esse segundo bilhete abria espaço também para os familiares justificarem sua ausência nos eventos, caso não pudessem ou não quisessem deles participar – antevíamos possibilidades de mudanças de dia e horário ou estratégias afins, a partir das respostas dadas. Importa destacar que não recebi de volta as justificativas de ausência dos familiares e que, de minhas três turmas de alunos, apenas cinco deles realizaram a atividade com as famílias.*** (Relato n.17, Diário de campo, 2016)

Nesse entorno escolar, como também compreendeu Euzébio (2011), a prática de envio de bilhetes parece não ser efetiva na interação entre escola e família. No caso do primeiro bilhete – em (39) –, tratava-se de um convite para que as famílias, na ocasião da entrega de avaliações

aos pais e Mostra Cultural da escola, participassem de um momento envolvendo distintas *vivências de leitura* por meio de apresentações dos próprios alunos no âmbito da música e da literatura. No segundo caso – em (40) –, referia-se à solicitação de realização de atividade conjunta com os estudantes vinculada às aulas de Língua Portuguesa, um primeiro *evento com a escrita* parte de nossa pesquisa de intervenção, ao qual voltaremos à frente.

Ambos os usos da escrita, a nosso ver, não se mostraram efetivos no propósito de promover nossa interação com as famílias em nome de que se fizessem presentes na escola de seus filhos/estudantes a eles vinculados. As estratégias de que nos valem no envio desses bilhetes, tomando o café literário no âmbito de um acontecimento maior – entrega de avaliações e Mostra Cultural – do qual os pais/familiares dos estudantes, em tese e pela natureza do vínculo familiar, estariam contingenciados a participar, e relacionando os *eventos com a escrita* propostos em nossa pesquisa de intervenção com atividades conjuntas com a família ligadas à aula de Língua Portuguesa dos estudantes vinculados a esses familiares, pareceram não efetivas no intuito de atrair as famílias à escola.

Reiteraram-se, aqui, os achados de Euzébio (2011) sobre a presença da modalidade escrita da língua naquele entorno social, espaço em que essa presença estava flagrantemente rarefeita. O acesso daquela pesquisadora à casa das famílias participantes de seu estudo ilustra bem essa rarefação: chegar a tais casas só foi possível quando ela abandonou o propósito de seguir um endereço que supunha organização social em ruas com identificações nominais escritas e numerações progressivas. A organização dos endereços e o acesso às casas dependia de orientação exclusivamente oral imediata: “Onde mora D. Fulana?” Euzébio (2011) apontou, ainda, a inoperância da ‘agenda escolar’ como artefato de comunicação família/escola. Trata(va)-se de uma comunidade marcada pelas relações via oralidade.

Assim, mais que a expectativa de que houvesse alguma valoração desses mesmos familiares em participar daquilo que dizia respeito à vida escolar do filho/estudante a que se vinculavam, entendíamos que, antes disso, colocava-se uma questão básica de ‘saber o que está acontecendo na escola sem se estar lá’, para o que era condição fundante comunicação por escrito, sobretudo considerado o paulatino maior desuso de telefonia fixa, de menor custo para as redes públicas, a que as escolas tendiam a recorrer, em décadas passadas, nas relações com as famílias. Caso, porém, essa comunicação pela oralidade ainda fosse possível, tratar-se-ia também de um contexto que implicaria questões econômicas, não só de

manutenção de contas de telefonia fixa por parte das famílias, mas de exigências de fixidez em um mesmo local de residência, o que não tende a se dar com a comunidade migrante que povoa a região campo de estudo (com base em EUZÉBIO, 2011). A substituição pela telefonia celular reitera tais implicações econômicas, quer pela impossibilidade de custo de uma relação dessa ordem mantida pela escola, quer por restrições econômicas familiares para que isso pudesse se dar pela via da internet, na qual, ainda que a modalidade escrita tenda a ser prevalente, seria possível a relação via oralidade (com base em RONCAGLIA, 2010).

Nesse contexto, portanto, inferimos que mais que eventual não valoração daquilo que esses familiares estavam sendo chamados a fazer na *esfera escolar* – uma vez que passamos a valorar aquilo que vivenciamos em nosso *ato responsável* nas relações do *mundo da cultura* com o *mundo da vida* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]) –, o que se interpunha entre os familiares e a escola era minimamente saber que ‘um convite estava sendo feito’ e ‘qual era esse convite’. Assim, uma interpretação menos atenta poderia nos levar diretamente à consequência de outra ordem desse ‘não saber que a escola está chamando’: a não-valoração do conteúdo do chamado.

Sob esta última perspectiva, as famílias não estariam afluindo porque não valorariam favoravelmente o conteúdo do convite. Nesse sentido, Britto (2012, p. 95) assinala que “A formação do gosto se relaciona às experiências culturais e intelectuais, à inserção da pessoa num universo de relações complexas.”. Parece-nos certo, porém, que, se essa ausência de engajamento da família em participar do que era proposto pela/na escola fosse de fato decorrência de ter ‘tomado conhecimento do convite’, ela teria, por certo, imbricamento com o *repertório cultural* dessas famílias, considerando que suas vivências com a *cultura escrita* – nos liames de nossa inserção nesse contexto – caracterizar-se-iam pela cotidianidade como em Euzébio (2011). (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]; DUARTE, 2013 [1993]; HELLER, 2014 [1970]).

Entendemos, entretanto, que existe uma pungente questão anterior a essa eventual não valoração e que também é de *repertório cultural*, mas de ordem distinta: ‘saber que a escola está convidando’. Não adentramos na comunidade, como o fez Euzébio (2011), porque a busca era, como registramos, ‘abrir-se’ às famílias para que elas vivenciassem distintas leituras em um espaço que, necessariamente, se distinguisse do cotidiano, como concebemos ser a escola, espaço público ligado diretamente à formação do leitor, reiterando Britto (2015). Assim, movermo-nos para um convite *in loco* e oral ou fazer migrar o projeto para espaço

comunitário não constituía propósito deste estudo porque não fazê-lo assentou-se na vontade de fuga de nos mimetizarmos às já mencionadas campanhas de ‘levar luz à escuridão’ de que trata Britto (2003; 2015). Decidimos pela permanência no espaço escolar, onde tem/deve ter lugar a ação docente na relação com as famílias.

Importa, pois, pontuar que o distanciamento instaurado entre família e escola persistia na marcação daquele entorno escolar, e mais: não era expectativa nossa encontrar uma realidade muito distinta disso, mesmo passados seis anos entre aquele primeiro estudo (EUZÉBIO, 2011) e este. Assim, a justificativa para a ausência da família nos *eventos com a escrita* propostos por nossa pesquisa na *esfera escolar* reitera a compreensão de que esta dissertação se coloca no âmbito de uma comunidade caracterizada pelo uso restrito da escrita, havendo dificuldades de se estabelecer vínculos entre família e escola por meio dela, como sinaliza (41) a seguir:

(271) *Como nós trabalhamos com classe popular, nós temos pais analfabetos (...), são oriundos de várias culturas, muita gente do Norte, do Nordeste ou mesmo de (outros municípios) de Santa Catarina. Então para criar esse vínculo, aproximar essa família (...) penso que a própria leitura, de fazer esse trabalho com os pais, né...* (Simone, RCG3, 2016)

Nesse excerto, *Simone* reitera condições de alfabetismo características dali e, ao fazê-lo, sublinha a importância do objeto desta pesquisa de intervenção. Passado o percurso de imersão em campo, porém, entendemos, possivelmente de modo mais agudo, o que vivenciamos ali. Buscávamos contribuir para uma ampliação de *repertório cultural* acerca das diferentes manifestações da *cultura escrita* – sobretudo, reconhecidamente, aquelas para além do cotidiano, que facultam a *afirmação* (L. PONZIO, 2017 [2002]). Nosso enfoque não era o *analfabetismo*, nem tampouco o *alfabetismo rudimentar*, mas o *alfabetismo básico* (com base em RIBEIRO, 2002), isso porque estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental estavam nele implicados. Nessa busca de ‘fazer com’ as famílias, no entanto, tal suposição de *alfabetismo básico* – que nos permitiria interagir por meio de bilhetes e, como tentamos fazer mais tarde, também por meio de mensagens de texto em *WhatsApp* – negligenciou provável prevalência, naquele entorno, de *analfabetismo* e/ou de *alfabetismo rudimentar*.

Tal prevalência poderia comprometer, portanto, a efetiva comunicação entre família e escola, de modo que decorresse dessas condições restritas de alfabetismo das famílias o desconhecimento do que se passava na escola ou o constrangimento em relação a essa restrição e, por isso, a não anuência de familiares em participar das relações que se colocavam na *esfera escolar*, ou mesmo eventual constrangimento da parte dos filhos em relação a essa participação familiar. Os excertos a seguir suscitam não anuência dos filhos à participação dos pais na *esfera escolar*:

(282) *Ao final das aulas, era comum haver bilhetes encaminhados pela instituição escolar às famílias, por meio dos alunos, jogados no chão da sala de aula, sinalizando a desatenção desses alunos para com o requisito de envio feito pela escola.* (Relato n. 18, Diário de campo, 2016);

(293) *Se a minha mãe vim na escola tu vai dizê pra ela o que eu faço dentro da sala, aí (se ela tivesse aqui) a gente não ia podê fazê bagunça.* (Pamina, EA, 2016). Parece-nos que muitos dentre os estudantes não queriam a presença dos pais na escola porque famílias minimamente atentas ao processo de escolarização dos filhos demandariam ressignificação das exigências impostas a esses estudantes em relação a esse seu (des)compromisso; já em se tratando de outros estudantes, possivelmente tenha se colocado o mencionado constrangimento advindo das condições de alfabetismo de seus pais.

Além da questão flagrantemente posta da complexidade dos níveis de alfabetismo das famílias, tal comunidade parece se caracterizar também pela já mencionada fugacidade dos vínculos firmados com o entorno geográfico, como se infere em (44), e, ainda, conforme excerto (3) registrado no capítulo metodológico desta dissertação, pela distância física entre as residências de parcela das famílias e a escola, envolvendo questões econômicas para acessar com frequência o espaço escolar.

(304) *Eu vejo que os alunos não têm um vínculo com a escola. Como é uma **escola de passagem**, (em) que o aluno entra, fica um período, sai, volta, né. Então **eles não criam (aquela compreensão de que) é ‘a minha escola’**. Não é uma escola onde o aluno entra no primeiro ano e sai lá no nono (...) E por ser uma escola de passagem, aqui a comunidade, eles moram ali de aluguel, quitinete, aí entra(m), moram dois, três meses já saem, alugam em outro lugar. **Então acaba não criando um vínculo e não tendo***

esse carinho mais especial com a escola. E os pais parecem que também aí acabam não dando valor, né... (Clarice, RCG3, dezembro de 2016)

Inferimos a ausência das famílias nos *eventos com a escrita* que propúnhamos como uma ausência na *esfera escolar* como um todo, seja pela possível restrição em se tratando das condições de alfabetismo familiar, ou ainda por outras razões como a questão geográfica e, o que reputamos de maior complexidade analítica, no que se refere à determinada parcela desse entorno, a não valoração daquilo que se propunha pela/na escola. Compreendemos essa não valoração do *repertório cultural* caro à escola como uma das implicações mais inquietantes desse quadro, porque o enfrentamento de questões relacionadas a níveis de *alfabetismo* ou mesmo do acesso geográfico à escola – condições de mobilidade urbana – parece-nos de menor delicadeza operacional no que tange a soluções políticas.

Já no que diz respeito à valoração do *repertório cultural*, em tese, caro à escola, trata-se, em nossa compreensão, de um quadro significativamente mais desafiador, porque diz respeito ao acesso e à apropriação de objetos culturais sob contornos que transcendem o ‘estar alfabetizado’ e o ‘mover-se fisicamente’ na urbanidade: dizem respeito ao *genérico humano* (HELLER, 2014 [1970]), à humanização do homem (VYGOTSKI, 2012 [1931]), à omnilateralidade (com base em DUARTE, 2013 [1993]; 2008 [2003]), o que implica políticas públicas com comprometimentos de modelo econômico e não apenas de ‘universalização da alfabetização’ em programas federais aplanados e questões afins.

Os excertos (45) e (46) buscam marcar essa ausência da família em distintas atividades próprias da *esfera escolar* para as quais comumente se prevê o engajamento das famílias dos estudantes:

- (45) *Nas reuniões de pais e em outras atividades atinentes à esfera escolar, mesmo havendo muito incentivo da instituição para a participação das famílias no contexto escolar dos estudantes, os familiares se faziam ausentes.* (Relato n.19, Diário de Campo, 2016).

E também:

- (316) *Na ocasião da eleição para a Direção escolar, a comunidade não participou ativamente da eleição, e a escola não atingiu quórum necessário para eleger o único*

*representante da comunidade em votação. Alguns colegas professores sinalizam haver um **relacionamento de distinção entre a comunidade e a atual gestão escolar**, por isso, segundo eles, o afastamento da família em relação à escola.* (Relato n. 20, Diário de Campo, 2016)

Essa distinção da comunidade, na ocasião da pesquisa, com a gestão de então da escola, também parecia se conformar como contingenciamento na aproximação da família à escola. Essa *diferença indiferente* (com base em PONZIO, 2010b; 2014) posta entre *esfera familiar* e *esfera escolar* configurou-se como um grande desafio no percurso deste estudo, já que era o eixo central de seu objeto – e era o eixo exatamente pela inferência acerca da importância de ressignificação das relações família/escola em se tratando, neste caso, da educação em linguagem, do que o estudo de Euzébio (2011) parece-nos um inquietante indicador. Desse modo, salvaguardada a questão das condições de alfabetismo nesse entorno específico, em se tratando de parcela das famílias que fazia uso da escrita – mesmo, como mostrou Euzébio (2011), com enfoque nas relações imediatas como o uso do celular e o manuseio de revistas de revenda de produtos –, contamos com um número muito restrito de pais no estudo, como assinalamos a seguir.

(47) *De um todo de quinze alunos participantes do estudo, dois dos pais de meus alunos – Vinícius e Cecília – acompanharam os filhos em alguns dos eventos com a escrita. Outras duas mães, Cora e Margarida, com filhos nos Anos Iniciais, também se engajaram em participar dos eventos, mas apenas Margarida permaneceu frequentando tais eventos.* (Relato n. 21, Diário de Campo, 2016)

Esses pais, pelo que nos foi dado compreender ao longo do percurso de estudo, aproximavam-se do *nível pleno de alfabetismo*, dada sua inserção na *esfera acadêmica*: (328) *Agora eu tô cursando Enfermagem à noite.* (Cecília, EF, 2016); (339) (...) *Iniciei licenciatura em matemática na UFRGS, parei depois de seis meses, em 2004, comecei novamente licenciatura em matemática na UFSC, desta vez na modalidade a distância* (...) (Vinícius, EF, 2016). Cecília e Vinícius pareciam valorar o que lhes era proposto vivenciar com os filhos na *esfera escolar*, no entanto não seguiram participando dos *eventos*. A nosso ver, as razões pelas quais ambos se interessaram em participar dos *eventos com a escrita* estão relacionadas a essa valoração e à preocupação com a formação escolar de seus filhos.

- (50) (Resolvi participar) *porque é uma coisa que eu quase não tirava tempo para fazer em casa assim né, e daí tendo esse compromisso eu acho que a gente acabava, assim, dando jeito de vir e fazer né? Quando dava, né...* (Cecília, EF, 2016);

(51) (Interessei-me em participar porque) *achei importante para meu filho que eu participasse das atividades da escola.* (Vinícius, EF, 2016)

Em se tratando dos motivos pelos quais esses mesmos pais e também *Cora* vieram a desistir, ao longo do percurso da pesquisa de intervenção, estão – segundo justificativa apresentada por eles – relacionados às condições objetivas necessárias a tal participação, como a disponibilidade de horários e também a sua disposição e seu esforço em inserir essa vivência em sua rotina semanal. (52) (Deixei de vir) *porque ou eu estava trabalhando ou eu tinha atividades da faculdade.* (Cecília, EF, 2016); (53) (Deixei de participar porque) *dia e horários ficaram complicados* (para mim). (Vinícius, EF, 2016); (344) (Não pude estar em todos os eventos porque) *eu tenho quatro filhos, sou dona de casa, então, praticamente, tudo fica em volta de mim, algumas questões como cuidar da casa, dos afazeres e dos filhos (...).* (*Cora*, EF, 2016). Ainda que parecessem valorar aquilo que lhes era proposto, as obrigações cotidianas como o trabalho, o estudo e os afazeres ligados à casa, constituíram empecilhos na efetiva participação desses pais: a operacionalidade do cotidiano sobrepôs-se à intencionalidade de transcendência dele.

As *vivências de leitura* que *Vinícius* e *Cecília* mantiveram nos poucos *eventos com a escrita* de que participaram parecem não ter *calado fundo* (PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007), tendo se tratado, a nosso ver, de mero teoreticismo pela não *assinatura* no *ato singular*. (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]; HELLER, 2014 [1970]), em que pesem *premências de funcionalidade* do cotidiano: tempo para o trabalho (PONZIO, 2014) e questões afins. Tendo isso em vista, pouco pudemos compreender acerca do *repertório cultural* dessas famílias, uma vez que sua presença se configurou abreviada no percurso deste estudo. De igual modo, não nos ateremos nesta análise ao *repertório* das mães *Cora* e *Margarida* pelos ‘arriscamentos’ que significaria fazê-lo dada a estrita recorrência temporal de vivências com elas, ainda que concebamos que a relação dessas mães com a escola fosse de outra ordem. Apesar de *Cora* não ter permanecido até o final do estudo, estava mais frequentemente presente na escola. *Margarida*, um caso excepcional nesse contexto, mantinha estreito relacionamento com a escola e parecia valorar distintas vivências com a *cultura escrita*, tal qual abordamos nos procedimentos

metodológicos da pesquisa. Não nos foi dado analisar, porém, em se tratando de *Margarida*, o quando de ‘recreativo’ pudesse conter essa participação, no sentido de uma ‘ocupação de lazer’, sobrepondo-se a uma valoração efetiva de ‘participar desses *eventos*’ e não de outros, por exemplo. De que ‘nada’, nos sentidos com que Ponzio (2013; 2014) toma o termo na discussão da *infuncionalidade*, tratar-se-ia ali?

Essas caracterizações do entorno escolar, inferidas também por Euzébio (2011), parecem explicar, em alguma medida, nossa dificuldade em acolher as famílias neste estudo. O ‘abrir-se’ para a comunidade por meio da *leitura*, valorado pela escola, como discutimos na seção anterior, enfrentou constrições e desafios tanto da ordem da macroestrutura social dessa comunidade como da ordem da valoração subjetiva dos familiares para o objeto de nossa intervenção. Nosso retorno a esse contexto social se deu em nome de contribuir para ampliar o *repertório cultural* dos estudantes e das famílias, e não gratuitamente essa ampliação foi proposta nos *gêneros secundários*, como os toma L. Ponzio (2017 [2002]), como problematizaremos na próxima seção.

Se, no entanto, efetivamente prevalecem níveis de *analfabetismo* e de *alfabetismo rudimentar* (RIBEIRO, 2002) entre as famílias – o que, reiteramos, não consistiu objeto desta pesquisa –, essa proposição de alargamento do *repertório* dos sujeitos para além do *cotidiano* (DUARTE, 2008 [2003]) se coloca muito provavelmente inviável na origem. Ainda que compreendamos necessária e importante tal ampliação, provavelmente para uma parcela daquelas famílias isso estivesse muito além das possibilidades de interação com os filhos nos *eventos com a escrita* que propúnhamos vivenciar com eles. Possivelmente, em se tratando de muitos desses pais, o nível de alfabetismo deles fosse tão distinto em relação ao dos filhos que eles propositadamente se abstivessem de estar com os filhos na escola, problematizações que requereriam recorte de outra natureza no presente objeto de estudo.

Ainda que tenhamos isso em vista, porém, parece-nos que a dissociação de valorações entre *esfera escolar* e *esfera familiar* muito provavelmente constitua o ponto nevrálgico da ausência dessas famílias na escola. Queremos compreender essa dissociação não sob um ponto de vista antropológico, da virada culturalista, nem sob um ponto de vista pós-estruturalista, da virada linguística – seguramente fecundos, mas epistemologicamente distintos de nossas filiações –, mas sob o ponto de vista eminentemente econômico da alienação das objetivações humanas produzidas culturalmente (com base em DUARTE, 2013 [1993]; 2008 [2003]). A uma grande margem da sociedade brasileira impõe-se essa

alienação, não lhes é dado o acesso a elas, condição para serem valoradas (com base em BRITTO, 2003; 2012; 2015). E, em não as conhecendo, colocam-se como teoreticismo, *mundo da cultura* dissociado do *mundo da vida* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]).

Ainda, aqui, uma outra questão parece-nos igualmente inquietadora: Até que ponto à escola, a nós, professores da Educação Básica pública brasileira, não se impõe, em boa medida, essa mesma alienação? Euzébio (2011) compreendeu haver na *esfera escolar* mimetização com a *esfera familiar*, de modo que a família incidia sobre a escola em se tratando da *cultura escrita* – e não vice-versa. Rarefeita a escrita na família, rarefazia-se também na escola, sob a alegação de incompreensão dos estudantes. Daí nossa busca por mudar a direcionalidade desse movimento, a despeito de a Sociologia Crítica, na historicidade das décadas de 1970 e 1980 – no que Saviani (2012 [1983]) chama de ‘teorias crítico-reprodutivistas’ –, sinalizar para impossibilidades dessa mudança. Ainda assim, porém, entendemos papel da escola insistir nela, sob pena de perder as razões pelas quais existe historicamente e se coloca nesses espaços de fragilidade econômica e social (com base em SAVIANI, 2012 [1983]).

Diante disso, compreendemos, pois, que o ‘abrir-se’ para a comunidade é ainda um vir a ser longínquo nesse entorno social específico, entretanto, como registramos anteriormente, a valoração em se tratando da proposição das *vivências de leituras*, por meio desta pesquisa, no âmbito da *esfera escolar*, sinaliza avanços a serem enfocados ao final desta dissertação. Importa, antes disso, tratarmos, ainda neste capítulo, de ressignificações em torno da perspectiva de integração de *cotidiano* e *história* nas *vivências de leituras* constitutivas dos *eventos com a escrita* experienciados na pesquisa de intervenção.

4.3 NA PERSPECTIVA DE TENSIONAMENTO/INTEGRAÇÃO ENTRE *COTIDIANO* E *HISTÓRIA*, IMPLICAÇÕES PARA O ENCONTRO NA *ESFERA ESCOLAR*

Como buscamos enfatizar ao longo deste estudo, consideramos as relações entre *cotidiano* e *história*, entre a *individualidade* e a *genericidade humana*, como fundamentais nos processos de apropriação cultural por parte dos sujeitos. (com base em HELLER, 2014 [1970]). Assim, em se tratando da educação em linguagem, importa o reconhecimento de que o *sujeito singular* se constitui na relação com o *outro/Outro* mediada pelos distintos usos da *língua*. Essa relação é lócus

para o *ato responsável* cuja *assinatura* se dá no plano da *história* implicando, em nossa compreensão, o *encontro*. (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]; 2011 [1979]; PONZIO, 2010b). Nesse sentido, o movimento desta pesquisa de intervenção tem o *encontro* como questão fundante, com enfoque ao *ato de dizer* – aqui, o *ato de ler* – considerado o *cotidiano* na relação com a *história*.

As características macrosociológicas do entorno escolar em estudo, a partir de Euzébio (2011) e de nossa experiência em campo, entretanto, implicaram ressignificações de tal perspectiva. Vimo-nos diante da premência de uma escolha entre três caminhos: (i) priorizar um olhar exotópico dos estudantes (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]) sobre seu próprio *cotidiano*, e isso nos levaria a *eventos com a escrita* delineados com enfoque em *gêneros do discurso primários* ligados às tecnologias e às mídias mercadológicas, a exemplo de *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram* e afins, assim como ligados a jogos eletrônicos, *funk*, *sertanejo universitário* e congêneres; ou (ii) assumir a provocação do estranhamento, pelo contato com o que se colocava para além desse mesmo *cotidiano*, o que nos levaria aos *gêneros do discurso secundários* e à opção pela *afirmação* (L. PONZIO, 2017 [2002]); ou, ainda, o que nos parecia escolha coerente com nossas bases teóricas, (iii) tensionar/integrar ambos os caminhos.

Pelas razões já expostas ao longo desta dissertação, não dispusemos de tempo para esse terceiro caminho, a nosso juízo o mais fecundo e coerente com nossas filiações. Vimo-nos, então, diante de ter de escolher entre os dois anteriores, por absoluta restrição temporal – no número de *eventos* que realizamos, pareceu-nos inviável levar a termo de modo consistente essa terceira opção, nos seria dado fazê-lo de modo visivelmente apressado. Estávamos também cientes de que esse segundo caminho poderia nos colocar muito além da *zona de desenvolvimento iminente* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) dos estudantes, pelo que nos era dado saber sobre eles até ali. Sob a ciência desse risco e em nome de facultar aos estudantes e aos familiares participantes da pesquisa vivenciarem o ‘diferente’, aquilo que não está no *cotidiano*, em ambiente formal de escolarização, no pungente propósito de contribuir para ampliar suas vivências com a *cultura escrita*, optamos pelo segundo caminho, ancorando-nos em Britto (2012, p. 83, grifos do autor):

A função primordial da educação escolar é contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, em especial no que concerne aos conhecimentos que expandem o cotidiano e

rompem com o senso comum. Nesse sentido, concordo na essência com a tese defendida por Saviani (1983), na medida que, como esse autor, reconheço que assunção do senso comum e do pragmatismo como cerne da educação escolar submete a educação, em especial a educação pública, aos interesses do mercado.

O projeto desta pesquisa, tendo sido pensado para estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e seus pais/familiares afins e, em estando os estudantes, em tese, no nível básico de *alfabetismo*, como já mencionamos em seção anterior, não anteviu possível condição de *analfabetismo* e *alfabetismo rudimentar* por parte das famílias desses estudantes, contemplando, portanto, a perspectiva da integração dialógica/dialética de usos sociais da escrita ‘familiares’ e ‘estranhos’ aos sujeitos em favor da ampliação de seu *repertório cultural*. Tendo presente, contudo, que o estudo de Euzébio (2011) infere que esse contexto escolar se mimetizava com a família no que diz respeito à já mencionada rarefação dos usos sociais da escrita, e, compreendendo a escola como ambiente necessariamente distinto do *cotidiano*, que se coloca para problematização de tal *cotidiano*, a pesquisa de intervenção no âmbito deste estudo buscou justamente contemplar, em se tratando da parcela de pais e de estudantes que efetivamente dominavam basicamente a escrita, vivências com a *cultura escrita* ainda estranhas ao *cotidiano* deles. No que diz respeito, pois, a esses sujeitos e a esse entorno escolar específico, parecia não fazer sentido repetirmos ali o *cotidiano* uma vez que, a partir de inferências de Euzébio (2011), reiteradas em nossa imersão no campo, a *ideologia do cotidiano* (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1927]) afigurava-se estratificada nesse contexto social (com base em PONZIO, 2013), do que é alusivo o excerto (55):

(355) *Em minhas aulas, os alunos repetidamente utilizam o celular com fins de acessar redes sociais como o Facebook e ouvir funk. Essas atividades, na sala de aula, parecem tomar o lugar da atenção desses alunos aos conhecimentos historicamente acumulados, objeto das aulas. O que se observa é uma conduta indisciplinar à rotina escolar, instaurada nesse contexto, para o que parece contribuir a ausência familiar nas relações com a escola.* (Relato n. 27, Diário de Campo, 2016)

Em espaços sociais tais, a *esfera escolar* adquire papel central na ampliação do *repertório cultural* dos estudantes no convívio com distintos usos da escrita, especialmente aqueles atinentes à *grande temporalidade*, os quais historicamente têm lugar nessa *esfera*. (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]; 2014 [1975]) Assim, ainda que observássemos que as questões do *cotidiano* demandavam problematizações nesse entorno específico, tendo em vista as contingências, próprias da rotina escolar, sobre as quais nos movíamos – como mencionamos na seção deste capítulo dedicada ao ‘fazer com’ a escola –, tivemos de proceder à mencionada escolha, e ela convergiu com aquilo que entendíamos mais relevante para aquele contexto: colocar aqueles estudantes e aqueles pais/familiares, no estrito período de tempo de que dispúnhamos, em contato com usos da escrita que fizessem com que eles estranhassem seu próprio *cotidiano*. Nesse sentido, os *eventos com a escrita* propostos por nós, na escola, enfocaram *vivências de leitura* instituídas por meio dos *gêneros do discurso secundários*, estando implicado nessa nossa escolha o propositado estranhamento dos estudantes e das famílias acerca de tais vivências.

(366) *Na ocasião da primeira reunião para planejamento dos eventos com a escrita implicados em meu estudo, no âmbito do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, com base em Euzébio (2011) e em minhas vivências no campo, compreendemos que era preciso ressignificar a perspectiva de integrar cotidiano e história – pela educação para a exotopia em relação ao cotidiano – nesse contexto social específico, dada a redução de meu tempo de imersão em campo e caracterizações acerca dessa realidade. Escolhemos, portanto, enfocar a esfera literária nos referidos eventos, mesmo com o risco de que isso causasse substantivo estranhamento aos estudantes e às famílias envolvidas, colocando-se para além de sua zona de desenvolvimento imediato.* (Relato n. 28, Diário de Campo, 2016)

Nesse movimento de levar o que era distinto a eles, tínhamos como perspectiva ‘mostrar que existe’ o suposto desconhecido e, nessa primeira aproximação, dada a delicada equação no tensionamento possível com o já sabido – considerada a distância entre o conhecido e tal suposto desconhecido –, delinear minimamente novos movimentos em suas *zonas de desenvolvimento imediato* (VYGOTSKI, 2012 [1931]), para projetar condições de posterior consolidação – em aulas da disciplina escolar de

Língua Portuguesa, talvez – desse mesmo tensionamento, a exemplo de: os estudantes desconhecem poemas homologados como cânone, mas entoam canções, em versificação e dominam quadrinhas e *gêneros* afins; logo, o *poema* seria um primeiro movimento de aproximação, em que pese a distância que entendemos se colocar entre a versificação por si e em si mesma e a arte como *afiguração* (com base em L. PONZIO, 2017 [2002]).

Sob tais inquietudes, empreendemos esse percurso, fazendo-o sabidamente a partir de nosso repertório cultural; não poderíamos fazer de outro modo, considerando a cadeia ideológica de que trata Volóshinov (2009 [1929]). Essa cadeia, porém, não parecia ter elos consolidados no *repertório* dos estudantes, e aí estava o ‘engate’ – ou, mais coerentemente, o *salto revolucionário* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) – mais difícil de operar. Essa nossa expectativa, então, compreendeu um movimento não de busca de educar para o cânone onde ele não é conhecido – o que suscita o ‘levar luz à escuridão’ –, mas vivenciar aproximações iniciais com variadas leituras em atenção ao enfoque vigotskiano da apropriação da cultura na imbricação do que concebemos como função social da escola: possibilitar a ampliação do *repertório cultural* dos sujeitos, facultando-lhes vivenciar novas e críticas compreensões acerca dos conhecimentos que se organizam no âmbito da *ideologia oficial*, no curso da *história*, portanto. (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1927]; VOLÓSHINOV, 2011 [1929]; HELLER, 2014 [1970]; EUZÉBIO, 2011). Estamos cientes, porém, de que, possivelmente, nesse *cotidiano*, para uma parte dessas famílias, como já mencionamos, a escrita não se colocasse para além do *analfabetismo* ou do *alfabetismo rudimentar* – olhar a que chegamos neste percurso de análise dos dados gerados por esta pesquisa cujo objeto de estudo enfocou, como vimos registrando, o nível de *alfabetismo básico* dos sujeitos.

Nesse contexto, o delineamento de cada um dos *eventos com a escrita*, amplamente especificado nos procedimentos metodológicos da pesquisa, enfocou textos nos *gêneros do discurso secundários*, no âmbito das *esferas literária e artística*. Elegemos, principalmente, o *conto* e o *poema* como mote dos *eventos* por compreendermos, com ancoragem em L. Ponzio (2017 [2002]), que nesses textos a dialogia se coloca de modo mais substantivo; são icônicos da *afiguração*, *textos de visão*, a partir dos quais podemos ‘olhar de outro modo’. No *conto* (e também no *romance*) a *afiguração* se coloca de modo fundamental porque tende a facultar o ingresso no território da absoluta *infuncionalidade*. Não enfocamos o *romance*, porém, porque não havia tempo requerido para tal. Também no

poema podemos ver para além do que está posto; há distintas possibilidades de vê-lo no *encontro* do leitor e do poeta, tendo sido uma configuração textual interessante sob o ponto de vista das especificidades de nossa abordagem. Esses textos transcendem a *cotidianidade* porque não se prestam às vivências funcionais e à lógica de mercado; são textos que se voltam para o conhecimento organizado, o *genérico-humano*. Nessa escolha, conhecíamos a eventual pecha de eurocentrismo, de elitismo cultural e designações afins afetas a filiações da paralogia da condição pós-moderna (com base em LYOTARD, 2009 [1979]). Filiados a uma base vigotskiana, no entanto, encaminhamo-nos pela apropriação da cultura historicizada e não pela negação dela, porque a *atividade humana essencial*, e não o *discurso* ou *as culturas*, estava na base de nosso percurso de estudo (com base em DUARTE, 2008 [2003]; DUARTE; SAVIANI, 2010).

Nossa abordagem consistiu, portanto, em tentar convidar os estudantes e as famílias para essa *infuncionalidade*, sob os contornos mais acentuados com que se coloca nesses textos. Nos *eventos*, era demandada desses sujeitos a busca por *encontrar* autores historicizados no *grande tempo* na tentativa de imergir nessa interação, provando objetivções culturais para além de suas vivências cotidianas. A interação com textos característicos de tais *esferas da atividade humana* – da Literatura e das Artes – pareceu-nos fecunda, pois, no propósito de ampliação das vozes desses estudantes e desses pais, no processo de *humanização* e efetiva inserção deles em distintos espaços sociais. Textos tais, segundo Britto (2015, p. 71), “[...] preveem procedimentos intelectuais específicos, monitorados, sua apreensão depende de uma formação que não se adquire simplesmente pelo hábito ou pela instrução básica.”. Citando Osakabe (1984, p. 147), ratifica que, nesses casos, se relaciona leitura com

[...] acesso ao conhecimento diferenciado, aquele que permite ao leitor reconhecer sua identidade, seu lugar social, as tensões que animam o contexto em que vive ou sobrevive, e sobretudo a compreensão, assimilação e questionamento seja da própria escrita, seja do real em que a própria escrita se inscreve.

Assim considerando, no percurso dos *eventos com a escrita*, contamos com o interesse dos estudantes em participar de tais *eventos*, ao passo que os familiares que inicialmente neles se engajaram, aos poucos, desistiram de prosseguir – questão de que nos ocupamos na seção

anterior. O quadro sinóptico a seguir, cujos dados se referem à presença dos participantes de pesquisa em cada um dos *eventos* também sintetizados, ilustra esse percurso.

Quadro 1 – Sistematização de dados referentes à presença dos estudantes e de familiares em cada um dos *eventos com a escrita*.

Evento com a escrita		Número de estudantes	Número de familiares
1º	Gênero do discurso: Poema Convidado: Escritor Alcides Buss – Integração com projeto ‘Clube da leitura’.	6	4
2º	Gênero do discurso: Poema Convidado: não houve Produção de varal literário.	14	3
3º	Gênero do discurso: Conto Convidado: não houve Interação com antologias de contos clássicos.	12	4
4º	Gênero do discurso: Conto Convidado: Gilka Girardello – Integração com projeto ‘Clube da leitura’.	20	2
5º	Gênero do discurso: Conto Convidado: Inês Carmelita Lom	14	1
6º	Gêneros do discurso: Conto, peça de teatro e canção Convidado: Professor de música da escola.	13	1
7º	Gênero do discurso: Prosa poética Convidado: Artista plástico e professor de Língua Portuguesa de outra escola.	17	1

Fonte: Geração nossa.

As notas (57) e (58) a seguir, de igual modo, referem-se a essa questão destacando a participação dos estudantes: (377) *A bibliotecária Helena admirou-se com a quantidade de alunos participando dos eventos. No quarto evento, contamos com a presença de vinte alunos.* (Relato n. 29, Diário de Campo, 2016);

(388) *Os alunos têm se mostrado interessados pelos eventos, afluem ao espaço em que eles ocorrem, o que se evidencia na reiteração de sua 'presença física' nos eventos propostos, entretanto continuam alheios às atividades desenvolvidas nesses mesmos eventos, em uma flagrante 'ausência cognitiva' neles.* (Relato n. 30, Diário de Campo, 2016).

Aquilo que reputamos como dissociação, por parte dos sujeitos da pesquisa, da valoração proposta nesses *eventos*, em se tratando de sua 'estada' neles, refere-se a esse alheamento por parte dos estudantes marcado em (58) e do qual os excertos de (59) a (61) são também elucidativos:

(399) *Num momento de interação, a mãe Cecília chamou a atenção de alguns alunos que atrapalhavam o evento com conversas sobre assuntos diversos. Além das conversas paralelas, esses mesmos alunos utilizavam o celular para tirar selfs, filmar os colegas e fins outros não propostos no evento.* (Relato n. 31, Diário de Campo, 2016)

(6040) *Na proposta de leitura silenciosa dos contos, em que foi dado ao grupo determinado tempo para sua realização, pais e alunos não concluíram a leitura dos textos que lhes cabia, mas, quando indagados se a tinham feito para que prosseguíssemos à próxima interação, disseram-me que a tinham realizado. A mãe Cora assumiu, posteriormente, sua falha em não ter realizado a leitura por completo, dizendo ter se deixado levar pelos alunos.* (Relato n. 32, Diário de Campo, 2016)

(61) *No momento em que percebi que o grupo não tinha realizado por completo a leitura solicitada, mas havia me respondido que sim, tentei recuperar com os alunos e os pais o objetivo central de nossos eventos com a escrita, o de vivenciar variadas leituras.* (Relato n. 33, Diário de Campo, 2016)

Em (59) temos a descrição de um cenário que se repetiu em todos os *eventos*: interações entre os estudantes sobre assuntos outros que não aqueles propostos, uso recorrente do celular com fins dissociados do *evento*, além de frequentes entradas e saídas da biblioteca durante as atividades empreendidas. Concebemos que tais *condutas* marcam a *diferença indiferente* desses estudantes para com as *vivências de leituras* de textos em *gêneros do discurso secundários* tomadas nos *eventos com a escrita* de que eles participavam. Os excertos (59) e (60) também sugerem essa *diferença indiferente* diante do que não é próprio do *cotidiano* desses sujeitos, manifestado no alheamento em relação à atividade de leitura silenciosa proposta em um dos *eventos* e, ainda, a convergência dos pais nisso, uma vez que sua *atenção seletiva* estava voltada para as relações imediatas mantidas naquele entorno – o que nos faz inferir a mencionada dificuldade para consolidação de movimentos mínimos em favor da ampliação do *repertório cultural* nos contornos que propúnhamos ali, tanto em se tratando dos estudantes quanto dos familiares envolvidos na pesquisa. (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; PONZIO, 2010b; BAKHTIN, 2011 [1952-53]).

Entendemos, no entanto, que a permanência dos alunos no contraturno escolar, em detrimento da ausência dos pais, suscita algum tipo de anuência desses estudantes para a proposta de pesquisa. Essa anuência, porém, em nossa interpretação, é uma anuência muito marcadamente vinculada ao que chamaremos de ‘constituintes exógenos’, tema do próximo capítulo analítico desta dissertação, logo a seguir. Por ora, adiantamos que, estando esse contexto social fortemente marcado pela *ideologia do cotidiano* (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1927]) e estando exacerbado nesse *cotidiano* o que é da ordem das *funções psíquicas inferiores* – do que trataremos à frente –, a integração entre o que é proposto na *esfera escolar* e o que se manifesta nesse *cotidiano* parece utópica, visto que a escola lida com as *funções psíquicas superiores* na apropriação dos saberes historicamente objetivados. Então, em não se efetivando tal integração, a *diferença indiferente* se institui como óbice para a ampliação do *repertório cultural* dos sujeitos, nos delineamentos com que conformamos esta pesquisa.

Implicação dessas dificuldades para os propósitos da pesquisa talvez sinalize, de antemão, tal qual já mencionamos, que as *vivências* propostas nos *eventos com a escrita* fossem diferentes das *vivências* dos alunos de modo excessivo – remissão anterior às *zonas de desenvolvimento imediato*. Entendendo, entretanto, como também já mencionamos, a escola como espaço que se coloca para a problematização do *cotidiano*, o mote deste estudo foi propositalmente

trazer o suposto ‘diferente’ aos sujeitos, aquilo que é da ordem do *grande tempo*, porque, em causando esse estranhamento, era nossa vontade analisar possibilidades mais efetivas ou menos efetivas de *encontro* nessas vivências, atentando a reverberações ou não disso inferíveis na *esfera familiar*. A busca era por convidá-los a conhecer o eventual desconhecido, a vivenciar o novo, não em uma escolha aleatória, mas tendo como critério as objetivações culturais no campo da escrita (com base em DUARTE, 2013 [1983]; 2008 [2003]), tomadas sob o enfoque vigotskiano da *humanização*. O próximo capítulo analítico deste estudo se ocupa dos desdobramentos dessas questões.

Importa argumentarmos que as escolhas que fizemos neste percurso implicam sim, como já reconhecemos, nossa valoração em se tratando de determinados usos da escrita, sobretudo aqueles atinentes à *grande temporalidade* (BAKHTIN, 2011 [1979]), no entanto tais escolhas se pautam no enfoque vigotskiano da apropriação da cultura (VYGOTSKI, 2012 [1931]), em uma política de formação que não assume uma perspectiva salvacionista de promoção da leitura, objeto de crítica de Britto (2003; 2015). Para o autor, (2015, p. 66),

A mitificação da leitura resulta de um tipo de concepção que, sem explicitar o que se entende por ler e desconsiderando as práticas sociais de leitura, ignora os modos de inserção dos sujeitos nas formas de cultura e estabelece em torno da questão juízos de valor do tipo “bom” ou “mau”. O leitor mítico seria aquele que se enlevaria com os objetos da cultura, perdendo-se em reminiscências, experimentando a doce solidão aconchegante do ambiente literário.

Para além dessa vaga ideia de leitor, comum à perspectiva mítico-salvacionista tão característica do discurso pedagógico-liberal, nesta pesquisa procuramos enfocar a formação de leitores em uma perspectiva crítica e libertária, na busca por contribuir para a inserção social dos estudantes e dos familiares nos distintos espaços sociais, num processo político em favor da superação dos modos excludentes de organização da sociedade, tendo a escola como lócus para tal. (com base em BRITTO, 2015). Os percalços com os quais nos deparamos ao longo deste estudo, em atenção a esses propósitos, sinalizam para desafios postos nesse contexto social específico. Afinal, “O excluído de fato da leitura não é o sujeito que sabe ler e não gosta de romance, mas o mesmo sujeito que no Brasil atual, não tem terra, não tem emprego, não tem habitação.”

(BRITTO, 2015, p. 85). E não ter casa própria, tal qual mencionamos no breve perfil dos participantes de pesquisa, é forte sinalizador desse ‘não ter’, do que a alta mobilidade demográfica no campo de pesquisa é ilustração eloquente. Em um cenário como esse parece-nos que importa a resiliência da escola como espaço privilegiado para a experimentação crítica do novo, o que exige que ressignifiquemos as perspectivas de *encontro*, no sentido de empreender uma análise do *movimento dinâmico-causal* desse percurso, ao que nos dedicamos no próximo capítulo.

Enfim, cabe reiterar nossa ciência acerca de eventual compreensão de que tenhamos ingenuamente reiterado o que é da ordem do poder cultural de elites, o que é do eurocêntrico e questões afins, tal qual as já mencionadas discussões da *paralogia* (com base em LYOTARD, 2009 [1979]) tendem a colocar em xeque na contemporaneidade. Compreendemos, porém, que as elites socioeconômicas podem prescindir de uma educação escolar que tematize objetos culturais historicizados, porque elas ‘fruirão’ deles a despeito da escola, no amplo acesso que têm aos bens culturais de prestígio em seu dia a dia. Já em se tratando de estratos populacionais de desprivilegiamento socioeconômico como o que se desenha em nosso campo de pesquisa, possivelmente colocar em xeque a relevância de a escola tematizar o desconhecido – tido como reiterador de relações de poder amplamente criticadas hoje –, primando por homologar o que é do âmbito do local, talvez implique aumentar ainda mais o fosso socioeconômico que já se delineia entre esse grupo social e as elites escolarizadas, porque aquele grupo só tem na escola a possibilidade de conhecer criticamente o desconhecido, o que inclui compreender por que o desconhecido mantém-se exatamente como tal – ‘desconhecido’ – ali, e nisso, em nossa compreensão, está o desvelamento das relações de poder, a nosso ver, eminentemente econômico.

5 O REPERTÓRIO CULTURAL DOS INTERACTANTES NAS VIVÊNCIAS DE LEITURA: DESAFIOS PARA O ENCONTRO NA PREVALÊNCIA DE CONSTITUINTES EXÓGENOS ÀS VIVÊNCIAS COM A LEITURA

Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.
(Antônio Cândido)

As escolhas que fizemos no percurso da pesquisa de intervenção, tal qual tratamos no primeiro desdobramento analítico desta dissertação – capítulo imediatamente anterior –, tiveram como fundamento o enfoque vigotskiano na *humanização* dos sujeitos – enfoque na ontogênese – por meio da apropriação de objetos culturais. (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; DUARTE, 2013 [1993]). Aquilo que nos propusemos a vivenciar com os estudantes e seus familiares, nos *eventos com a escrita*, considerou, portanto, nossa interação com objetivações humanas para além da *cotidianidade*, fazendo-o no âmbito da *infuncionalidade*. (HELLER, 2014 [1970]; PONZIO, 2014). Nos *eventos com a escrita* de que tomaram parte os estudantes e as famílias, contamos, de um lado, com a já mencionada abreviação da presença dos pais e, de outro, com a aparente anuência dos alunos aos *eventos*. Tendo problematizado anteriormente essa restrita presença dos pais na *esfera escolar*, importa, neste capítulo, buscarmos compreender a participação dos estudantes nesse percurso.

Os propósitos deste estudo delinearão-se para afluir, como vimos reiterando ao longo desta análise, em favor da ampliação de *repertório cultural* – implicações do conceito vigotskiano de *humanização* – desses sujeitos pela apropriação de usos da escrita, a exemplo do *conto* e do *poema*, tomados na *grande temporalidade*. (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; BAKHTIN, 2011 [1979]). Essa apropriação, no entanto, em que pese o tempo restrito em que ocorreram os *eventos com a escrita* parte desta pesquisa, é interpretada pela via de movimentos embrionários de convergência com aquilo a que nos propúnhamos, ao que dedicamos o terceiro desdobramento desta análise – próximo e último capítulo à frente. Requer-se, pois, no presente capítulo, discutir as razões da instituição de tais movimentos embrionários de convergência no processo de apropriação cultural por parte dos estudantes e dos pais por meio da pesquisa de intervenção.

Essa convergência incipiente dos sujeitos para as/nas distintas *vivências de leitura*, tomadas no âmbito dos *eventos com a escrita* empreendidos ao longo deste estudo, tem imbricações com os desafios que se afiguraram nesta iniciativa de problematizar possibilidades mais efetivas ou menos efetivas de a educação em linguagem agir em favor da ampliação do *repertório cultural* dos estudantes, implicando as famílias. Temos ciência, porém, como vimos pontuando, de que esse estranhamento talvez tenha seu fundamento em eventual acentuado distanciamento entre a *zona de desenvolvimento real* e a *zona de desenvolvimento iminente* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) desses mesmos sujeitos. Neste estudo, todavia, dadas suas especificidades, minha atenção analítica esteve bastante proximamente atenta ao *repertório* dos estudantes nas interações que mantínhamos também nas minhas aulas. Então, as inferências aqui registradas consideram igualmente essas nossas relações, uma vez que, como *sujeito singular*, não posso me desvestir de minha historicidade. (com base em VOLÓSHINOV, 2011 [1929]; BAKHTIN, 2010 [1920-24]). Ainda, essa nossa opção por conclamar aqueles estudantes e aquelas famílias a experienciarem o suposto ‘desconhecido’ considerava tal risco em nome de contribuir para a ampliação do seu *repertório cultural*.

Assim, no tempo extracurricular estrito que tivemos com os participantes do estudo – sete *eventos com a escrita* de cerca de duas horas cada qual, restrição provocada pelos contratempos institucionais de que já nos ocupamos anteriormente –, pudemos compreender que implicações que entendemos exógenas ao que propúnhamos se tornaram prevalentes em detrimento da busca por essa ampliação do *repertório* dos sujeitos na configuração em que a delineamos. Compreendemos que a presença dos estudantes nos *eventos* configurava-se como uma ‘presença física’ e não exatamente como uma ‘presença cognitiva’, suscitando não serem as possibilidades de interação com variadas leituras de textos propostas por nós, em favor de seu processo formativo, constituintes efetivos de um eventual ‘componente de atração’ para estarem fisicamente ali. Em contrapartida, eles pareciam valorar as relações interpessoais mantidas nessas ocasiões, como a convivência com colegas outros que não os de sua turma escolar, o vínculo existente entre si e a oportunidade de criação de novos vínculos uns com os outros, o que, reiteramos, não nos parecia afeto aos propósitos para os quais esperávamos que estivessem ali: ampliação crítica de *repertório cultural* no que respeita ao *grande tempo*.

Também a visita de escritores e de outros convidados aos *eventos* parecia configurar-se como *motivação* para essa anuência dos estudantes a esses mesmos *eventos*, mais uma vez, porém, não pelo conteúdo de suas

falas na condição enunciativa sob a qual eram produzidas, mas pela novidade de uma ‘presença estranha à escola’ e pela costumeira ruptura da rotina que isso tende a trazer consigo. De igual modo, as vivências infuncionais propostas ali – para além das obrigações do *gênero aula* – e a possibilidade de um lanche ao final desses *eventos* são também inferidas como *motivações* para essa participação. (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Entendemos haver, portanto, quatro constituintes que se delineiam como *estímulos externos* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) no percurso das *vivências de leituras* mantidas com os estudantes e as famílias, estando a atenção desses estudantes voltada para questões da ordem das relações sociais imediatas, como (i) despertar para a afetividade/sexualidade; (ii) curiosidade pela ruptura da rotina escolar; (iii) ludicidade/lazer; e (iv) recreação gastronômica/necessidade alimentar. Pela perspectiva vigotskiana da *humanização*, importa que, no processo de historicização da *conduta* desses sujeitos, desenvolvamos sua *atenção* no âmbito das *funções psíquicas superiores*, o que implica a educação da atenção como tal para a *atenção voluntária*, transcendendo, portanto, a resposta aos estímulos biológicos imediatos interpostos no *cotidiano*. (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; HELLER, 2014 [1970]). Assim considerando, neste capítulo, buscamos problematizar o movimento de historicização da *conduta* dos participantes do estudo, discutindo desafios para o *encontro* nas *vivências de leitura* experienciadas no percurso da pesquisa de intervenção.

Assim, a partir daqui, neste capítulo, passamos a focalizar ‘constituintes exógenos’ a *vivências com a leitura*. Para tanto, tomamos como base da análise a diretriz *interactantes* do *diagrama integrado*, enfocando vivências com a *cultura escrita* dos participantes da pesquisa nesse percurso. A compreensão de que se instituíram movimentos tão somente embrionários de convergência por parte dos alunos e dos pais para o que era proposto no âmbito dessas vivências ancora-se em dados empíricos que suscitam a imersão desses sujeitos num cotidiano frequentemente marcado pela fugacidade das relações humanas, na tendência da sensualização da afetividade endereçada ao gênero antropológico⁷⁴, pelo predomínio de usos tecnológicos de massa, assim como pelo interesse por aquilo que segue a lógica do mercado de consumo. Trata-se, pois, de um conjunto de questões que, em nossa

⁷⁴ Referimo-nos aqui aos gêneros feminino e masculino e a questões que envolvem imbricações outras entre feminilidade e masculinidade, ligadas ao universo hoje conhecido como LGBT. Estamos cientes do caráter polêmico da adjetivação que fazemos aqui, mas a entendemos necessária dado que o nome *gênero* será usado também para *gêneros do discurso*.

compreensão, colocam-se como flagrantes obstáculos aos propósitos pelos quais empreendíamos este estudo, porque forçosamente atinham os sujeitos ao cotidiano imediato. Problematizaremos essa compreensão, pelo enfoque no *repertório cultural*, sobretudo dos estudantes, na busca por analisar aquilo que concebemos como convergências apenas embrionárias deles às *vivências de leitura* propostas por meio desta pesquisa.

Anteriormente, tematizamos a adesão da escola e dos pais à pesquisa, tratando das perspectivas de *encontro* e ressignificações dessas mesmas perspectivas. Na ressignificação da perspectiva fundamental de cotejar *cotidiano* e *história* nas *vivências de leitura* mantidas nos *eventos com a escrita* com os estudantes e os pais, registramos termos nos baseado em inferências nossas e de Euzébio (2011) acerca da constituição do *repertório cultural* dos sujeitos parte daquele entorno social, *repertório* este marcadamente inscrito na oralidade do *cotidiano*, o que, como assinalamos, não justificaria uma abordagem da *cultura escrita* com aqueles estudantes e aqueles familiares que reiterasse essa caracterização. Assim considerando, neste desdobramento analítico, importa que atentemos para esse *repertório*, procurando analisar dissociação dos participantes da pesquisa aos propósitos dos *eventos* de que tomaram parte.

Os excertos de número (59) a (61), registrados no capítulo anterior, marcam a aparente conduta de *diferença indiferente* dos estudantes e dos familiares diante de usos da escrita tomados nos *gêneros do discurso secundários*, ante aquilo que foge a seu cotidiano. De igual modo, as notas (62) e (63) a seguir vêm reiterar essa postura por parte dos estudantes:

- (62) *Em um dos eventos que integrou o projeto 'Clube da leitura', tive de chamar a atenção de meus alunos frequentemente, pois suas interações não convergiam para os propósitos do evento, interferindo na interação central com o escritor convidado.* (Relato n. 34, Diário de Campo, 2016).

Ainda:

- (63) *Enquanto tento realizar uma contação de histórias ao grupo de estudantes e à mãe Margarida, duas alunas brigam entre si, outros mexem no celular, alguns conversam e riem. Sou interrompida diversas vezes pelas conversas paralelas. Sinto-me falando no vazio.* (Relato n. 35, Diário de Campo, 2016)

Essa conduta dos estudantes era observada tanto nos *eventos com a escrita* por nós sugeridos quanto nas atividades corriqueiras de sala de aula, o que sinaliza para o já antevisto distanciamento entre as vivências deles com aquilo que é proposto na/pela *esfera escolar*, no âmbito da *funcionalidade* característica de espaços formais de educação. (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]; PONZIO, 2010b). Em que pese esse distanciamento, mesmo no âmbito da *infuncionalidade* prospectada pela pesquisa de intervenção – ou no entrelugar *funcionalidade/infuncionalidade* que tributamos à formação educacional humana (CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE, 2015) –, os distintos focos de atenção dos estudantes durante os *eventos*, do que (62) e (63) são apenas alguns dentre muitos exemplos congêneres, configuram-se como empecilhos para a ampliação do seu *repertório cultural* com o fito que imprimíamos a essa ampliação, para as possibilidades de *encontro*. (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; BAKHTIN, 2010 [1920-24]; PONZIO, 2010b, IRIGOITE, 2016). Estava ausente, ali, a condição fundante para que a interação principal ocorresse: não havia *atenção voluntária* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) para o enfoque projetado.

Nesse sentido, compreendemos que a atenção dos estudantes estava voltada para constituintes exógenos ao que propúnhamos, como as relações afetivas entre eles, do que são elucidativas as notas (64) e (65) que seguem:

- (64) *As relações interpessoais parecem estar contribuindo para a presença física dos alunos nos eventos. Os estudantes sinalizam gostar de conviver uns com os outros, estudantes de variadas séries e turmas escolares, no espaço criado pela pesquisa.* (Relato n. 36, Diário de Campo, 2016).

(65) (Eu venho aos eventos) *porque* (aqui) *a gente se reuni com os amigos*⁷⁵, *é divertido.* (Rufino, EA, 2016). A fase de desenvolvimento humano desses estudantes, no que tange ao tensionamento com a biologia (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]), possivelmente acendesse esse despertar para a afetividade, estando tais relações afetivas, nessa fase, fortemente endereçadas ao gênero antropológico, o que suscita

⁷⁵ Ainda que as marcações de plural não tenham sido enunciadas, optamos por não registrar essa ausência porque entendemos que esse registro sublinharia questões de variação linguística, as quais, embora significativas no que respeita a *repertório cultural* tal qual o tomamos aqui, nesses casos, em nossa compreensão, sinalizam mais fortemente para especificidades da modalidade oral e poderiam ser tomadas como desnecessária exposição da face dos participantes de pesquisa.

componentes explícitos de sensualidade. As notas de campo (66) e (67) marcam esse acento:

(66) *Pamina e outras meninas vestem-se de modo bastante sumário, manifestam uma centração na corporeidade, deitam-se nos tapetes – dispostos na biblioteca para que sentássemos em forma de roda – e utilizam o celular inúmeras vezes durante o evento. Essas alunas parecem não me escutar.* (Relato n. 37, Diário de Campo, 2016)

(67) *Após o período de aulas, normalmente, Pamina e suas amigas vão para casa almoçar, trocam de roupas e retornam para a escola de modo a participar dos eventos com a escrita. Nesse retorno, suas roupas não são como as que usam no período em que estão em aulas, ganhando configurações, propositadamente ou não, que evocam sensualidade.* (Relato n. 38, Diário de Campo, 2016)

Concebemos esse comportamento de *Pamina* como representativo da *conduta* do grupo de estudantes que tínhamos diante de nós. Entendíamos colocar-se, ali, uma exacerbação da corporeidade e, considerada essa fase do desenvolvimento, tal exacerbação não raro atraía para si mesma a atenção de outros componentes do grupo, desenhando-se jogos embrionários de sedução que concorriam com a *atenção voluntária* que insistíamos em tentar educar. Vivenciávamos com aqueles estudantes *eventos* que, para eles, significavam a ruptura da rotina escolar porque fugiam à estrita *funcionalidade* das relações da sala de aula, aos objetivos de educar linguisticamente em se tratando da aula de Português (com base em CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE, 2015) – o que se evidencia no comportamento das alunas que, no contraturno escolar, ‘travestiam-se nos trajes’, mas mantinham-se, nos modos, tais quais aqueles sustentados nas aulas. O espaço em que tais *eventos* se davam – neste caso, a biblioteca escolar –, em sendo institucionalizado, requeria condutas de outra ordem, para as quais flagrantemente boa parte daqueles estudantes demandava forte *heterorregulação da conduta*. (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; PONZIO, 2010b; BAKHTIN, 2011 [1952-53]; BRITTO, 2015). O que se percebia era uma postura por parte desses estudantes centrada nas relações sociais imediatas, com sua atenção voltada à corporeidade e para usos tecnológicos massificados que retêm os sujeitos em verdadeiros “currais humanos”, ocupados com trivialidades do cotidiano (com base em SILVESTRE, 2013), como suscitam também as notas (68) e (69) e a Figura 36 a seguir. (68) *Alguns estudantes não sentam em roda como lhes*

é solicitado fazer, mas, dissociados dos propósitos do evento, deitam nos tapetes, escoram-se uns nos outros, brincam e brigam entre si. (Relato n. 39, Diário de Campo, 2016). (69) *No sexto evento com a escrita, em interação infuncional e lúdica com o professor de música da escola, em meio a flautas e músicas do folclore brasileiro, os alunos permanecem conectados ao celular.* (Relato n. 40, Diário de Campo, 2016). Neste último caso, trata-se de interações, em redes sociais, que demandam leituras de *post* breves sobre trivialidades do dia a dia, com forte foco no *voyeurismo* e no *narcisismo* (CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE, 2015), do que a imagem a seguir parece-nos exemplo icônico.

Figura 36 – Abordagem de “A flauta mágica” no sexto evento com a escrita.



Fonte: Geração nossa.

O recorrente uso de dispositivos eletrônicos por parte considerável dos alunos durante os *eventos com a escrita* para fins divergentes dos sugeridos em nossas interações denota igualmente essa dissociação para o que propúnhamos a eles. Esse uso exacerbado da tecnologia, tão característico da contemporaneidade e, nessas conformações, servicial ao mercado global (com base em PONZIO, 2014), afigurou-se em nossos *eventos* tal qual vem se afigurando na *esfera escolar*: comumente disputamos a atenção de nossos alunos com esses dispositivos, desafiando-nos a pressa do seu foco de atenção e a forma como lidam com a tecnologia, questão assinalada na crítica a seguir. Para educar sua

atenção voluntária, teríamos de propor-lhes ler nesses dispositivos? Uma resposta aplanada a isso seguramente escapa ao eixo nodal da discussão que empreendemos aqui, a qual nos parece flagrantemente para além da ordem dos suportes de texto.

Assim, diante da incomensurabilidade desses desafios, vemo-nos premidos a organizar as nossas aulas com base nas novas tecnologias, na compreensão de que, conformando *Facebook*, *Twitter* e afins em estratégias ou recursos de ensino, por exemplo, estaríamos caminhando em busca de, de fato, nos encontrarmos com nossos alunos, de modo a auferirmos uma convergência interacional mínima que faça a aula acontecer (IRIGOITE, 2011), porque, em tese, estaríamos ‘usando a linguagem deles’. (CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE, 2015, p. 264)

Ainda sobre isso, Britto (2015, p. 13) evoca tais *post*, chamando atenção para “[...] as mesmices culturais impregnadas na cotidianidade.”, e sublinha a crítica ao “hedonismo moderno”.

No propósito de vivenciarmos em nossos *eventos* usos da escrita da ordem da *história*, importava-nos justamente o *infuncional* ou o entrelugar com ele; aquilo que não serve ao mercado de consumo imediato, a exemplo das manifestações literárias e artísticas que, pelo tanto de alteridade que as constituem, ganham o *grande tempo*. (com base em PONZIO, 2014; BAKHTIN, 2011 [1979]). Assim, insistimos em não nos render a esses usos tecnológicos dos estudantes, na forma aplanada com que tendem a se dar. Buscávamos fugir a uma concepção de escrita de finalidades muito estreitamente vinculadas à *funcionalidade* do cotidiano. (com base em BRITTO, 2012; 2015).

Compreendemos que isso pode ter implicado a instituição de movimentos apenas embrionários de convergência dos estudantes com o que sugeríamos, como podemos inferir pela Figura 36. O foco de atenção de tais estudantes parecia estar nas relações entre eles e naquelas mediadas pelos dispositivos eletrônicos que mantinham invariavelmente em suas mãos – como *ships* supracutâneos, plugando-os a uma *esfera* de subserviência aos já mencionados *voyeurismo* e *narcisismo*, do que a *self* nos parece ícone-mor –, e não exatamente no contato com os espaços do *grande tempo* nos quais eu lhes convidava a entrar. A despeito dessa compreensão, porém, entendemos que precisa haver lugar na *esfera escolar* para usos da escrita que dialoguem com o presente, o passado e o

futuro; que transcendam a imediatez de nossos dias, por meio de interações humanas sem finalidades, ‘desinteressadas’, em atenção, nos termos de Ponzio (2014), ao que de essencialmente humano caracteriza o homem: o direito à *infuncionalidade*. Segundo o filósofo italiano,

Não é o direito à vida o essencial. Atenção: a vida como a estão reduzindo não é vida, não basta o direito à vida. É necessário reivindicar este outro direito: o direito à infuncionalidade, o direito de o homem ser considerado valor como fim em si mesmo; “tratar o outro como fim, não como meio”. Este ser considerado *fim*, esse ser considerado valor (não “recurso humano”), este ser considerado como tendo um sentido por si só, esse é o ponto central. (PONZIO, 2014, p. 76, grifos no original)

Britto (2015, p. 14), por sua vez, sublinha que o papel da escola não tem de ser necessariamente isomórfico a ‘prazer’. Entende que

ler – especialmente ler literatura e as produções intelectuais da história humana – é um valor que implica também recusar qualquer acordo com o pragmatismo, o subjetivismo e o relativismo. Implica reconhecer eticamente que a experiência estética se justifica pela possibilidade de uma vida que se humanize ao transcender o imediato, ainda que não resulte em prazer ou felicidade nem escape ao desígnio do fado [...] Com isso [...] certamente assumimos uma dimensão existencial que não se limita ao princípio do prazer.

Esses estudantes estavam diante de nós acessando dispositivos serviços às funcionalidades de mercado – consumir obsessivamente aplicativos eletrônicos projetados para o lucro com interações sociais aplanadas – e o que sugeríamos a eles escapava a esse cotidiano porque não seguia tal lógica de mercado, nem se prestava às relações sociais inscritas na cotidianidade. Nos *eventos com a escrita*, portanto, em nome do direito à *infuncionalidade* de que trata Ponzio (2014) e do esforço requerido para tal, de que trata Britto (2015), buscamos ‘estar ali’, auscultando aqueles sujeitos, empenhando-nos em chamá-los para vivências infuncionais, no âmbito da *esfera escolar*, envolvendo a literatura e também as artes, como criações culturais humanas que menos atendem às finalidades cotidianas porque seus variados sentidos

estendem-nas à *grande temporalidade*, reverberando o plano da *ontogênese humana*. (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). O que se colocava naquele contexto escolar, porém, era o endereçamento da atenção daqueles alunos para questões exógenas às vivências com a *cultura escrita* propostas. O prazer impunha-se como foco: o prazer afetivo-sensual, o prazer da curiosidade ao novo, o prazer da saciedade gastronômica. Seguimos, então, tratando das constrictões que se afiguraram nessa nossa busca, confrontada com tais constituintes exógenos que, em nossa compreensão, tinham o prazer como elemento integrador.

Tendo observado a recorrência de conduta divergente dos estudantes em relação aos *eventos*, efetivamos o que se assinala em (70):

- (70) *Na ocasião de uma de minhas aulas, conversei individualmente com aqueles alunos que vinham participando dos eventos com evidente alheamento ao foco que os justificava. Minha conversa intentou compreender as razões desse alheamento e, ainda, lançar mão de estratégias para atrair a atenção desses alunos para os eventos. Assim, deleguei funções para que alguns deles as desempenhassem durante os eventos: Pamina ficou encarregada de me ajudar com o manuseio dos materiais (livros, tapetes, fotocópias e afins) utilizados no evento, e Rufino e outro aluno foram instados a me auxiliar no uso do computador e do data-show, assim como nos registros fotográficos dos eventos. (Relato n. 41, Diário de Campo, 2016)*

Nessa nota de campo – exemplo pontual, ilustrador de outros tantos movimentos congêneres – estão nossos esforços em agir em favor de que o *evento* ganhasse contornos estratégicos, ainda que de fundo operacional, para fazer convergir a atenção dos estudantes envolvidos. Essa estratégia de que nos valem – delegar responsabilidades, da ordem da organização do *evento*, a estudantes que se mostravam bastante alheios ao processo, de modo a que se sentissem parte dele e, em assim sendo, endereçassem *atenção voluntária* para tal, assinassem o *ato responsável* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]; VYGOTSKI, 2012 [1931]) – não se configurou, porém, efetiva no propósito fundamental de educar – e não ‘aliciar’ – a atenção dos estudantes para o que lhes era solicitado, como denota o relato a seguir:

- (71) *Durante um dos eventos, um estudante troca de roupas entre as prateleiras de livros, e Rufino, aluno designado para me*

auxiliar com o registro fotográfico e em vídeo do evento, enfoca tal situação, desviando seu olhar das vivências de leitura do grupo e, conseqüentemente, desviando o registro institucional em vídeo daquele momento: deixa de filmar o evento com a escrita para filmar o colega se desnudando. (Relato n. 42, Diário de Campo, 2016).

Em síntese: encarregado de documentar oficialmente o *evento*, sobrepõe-se ao estudante a força coercitiva do *voyeurismo*, flagrantemente incompatível com o que lhe fora delegado.

A *atenção voluntária* de *Rufino*, caso houvesse sido educada para as especificidades do registro institucional em vídeo do *evento*, ter-se-ia mantido voltada para o que era relevante em se tratando desse mesmo registro. Entendemos notório, todavia, que tal educação não se historiciza nesse tempo breve. Quando, entretanto, a atenção desse aluno se desvia para um foco paralelo ao que é central no *evento com a escrita*, ele desvia também o registro em vídeo institucionalizado, e isso tem implicações no desafio para a *autorregulação da conduta*, para o que é capital no percurso de *humanização*, (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]), o que implica “[...] querer entender e fazer para além do óbvio, angústia de quem sofre e vive em desacordo [...] e não quer vida fácil.” (BRITTO, 2015, p. 15). O óbvio, nesses tempos, parece ser o *voyeurismo*, foco tão ‘naturalmente’ atrativo para *Rufino*, que optou por filmar o prosaico do *outro*, o que é do âmbito das *funções psíquicas inferiores* – [des]velar o nu – e não aquilo em que havia sido convidado a manter sua *atenção voluntária*: o esforço pelo movimento dinâmico-causal de educação do *olhar* – estreito na gênese, porque *representação* do posto – para a *visão* – liberta na gênese porque *afirmação* da realidade natural e social (com base em L. PONZIO, 2017 [2002]).

A atenção está, pois, voltada para a corporeidade, para o ‘aqui’ e o ‘agora’, para a carnalidade do corpo, o jocoso, endereçada às questões de gênero antropológico, como suscita também a nota (72):

(72) *Pamina usa um short bastante curto cujo desvelamento corpóreo disfarça apondo um casaco na cintura. Uma colega, durante o evento, frequente e propositadamente levanta seu casaco, expondo o corpo de Pamina e colocando em xeque o foco efetivo de relevância interacional ali.* (Relato n. 43, Diário de Campo, 2016).

Em sendo convidados a experienciar vivências infuncionais, no âmbito das quais não requeríamos deles ‘nada’, em se tratando das

finalidades de mercado, e pelas quais poderiam conhecer pessoas diferentes, serem presenteados com livros e afins – ainda que problematizemos a valoração dos estudantes diante do artefato *livro* –, interagindo uns com os outros em configuração social semelhante, mas ao mesmo tempo distinta do *gênero aula*, os excertos (71) e (72) sinalizam para um entendimento, por parte dos estudantes de que certas condutas lhes estavam sendo autorizadas no tempo e no espaço em que ocorriam os *eventos com a escrita*, a exemplo da troca de roupas no interior da biblioteca e o uso de trajes muito distintos daqueles ‘previstos’ para a *esfera escolar*. Também as relações professor-estudante e estudante-estudante pareciam se efetivar de modo distinto nos *eventos* como se afigura nos relatos que seguem: (413) *Na ocasião de um dos eventos, uma aluna veio pedir-me desculpas por seu comportamento inadequado em minhas aulas.* (Relato n. 44, Diário de Campo, 2016).

(74) *Rufino, que em minhas aulas se mostra alheio ao processo de ensino e de aprendizagem, mantendo interações comigo no âmbito da funcionalidade requerida pela ação escolar e interagindo pouco com seus colegas, vem apresentando conduta distinta nos eventos com a escrita de que participa: ele deseja fazer perguntas aos escritores, interessa-se por ganhar livros e rotineiramente interage com os outros estudantes.* (Relato n. 45, Diário de Campo, 2016)

Em (73), temos o estreitamento das relações entre mim, professora, e uma estudante em espaço extracurricular, de modo que ela pareceu querer redimir-se de sua conduta indisciplinar em minhas aulas por compreender que eu estava ali, para além da sala de aula, para além dos meus *escafandros* (PONZIO, 2014), e, quem sabe, nessa nova condição, mais efetivamente aberta para eles. Já em (74), coloca-se o registro da distinta conduta de *Rufino* nos *eventos* em relação às interações mantidas na sala de aula. A curiosidade pela ruptura da rotina escolar – materializada na aprovação e no engajamento nas interações com convidados externos à escola –, a ludicidade e o lazer constitutivos das vivências infuncionais propostas no âmbito dos *eventos com a escrita*, pareciam atrair a atenção não somente de *Rufino*, mas do grupo de estudantes, como suscita a nota (75): (75) *Profe, a gente gosta [dos eventos] quando tem convidado, é mais legal.* (Pamina, 2016). A despeito, porém, dessa valoração favorável, compreendemos que no prazer da curiosidade, do novo, estava efetivamente o elemento atrativo da valoração, considerando que, passada a surpresa inicial com ‘o

visitante’, o conteúdo que competia a este último enunciar, as razões pelas quais estava ali, não compunham em si mesmos esse elemento atrativo. Inferimos que ‘a novidade’ era o foco; e, em assim sendo, a ‘presença física’ reitera-se, em lugar da ‘presença cognitiva’ a que já fizemos remissão. O mote parecia ser a ‘presença física’ do visitante e não exatamente o que ele tinha a dizer. Assimilada essa ‘presença física’, a *atenção voluntária* se desfazia.

Também a recreação gastronômica – ou uma necessidade efetiva para eles⁷⁶? –, como parte da configuração dos *eventos*, parecia incentivar os alunos a se fazerem presente neles, como suscitam as notas de (76) a (78): (76) *Eu venho (ao eventos) pra estudar e pra comer.* (Rufino, EA, 2016). (427) *O que eu mais gosto (nos eventos) é a tua torta, sôra.* (EA, 2016). (438) *O lanche, ao final dos eventos, tem se mostrado um incentivo para a participação dos alunos que, em momentos que os antecedem, sempre me perguntam se haverá o lanche.* (Relato n. 46, Diário de Campo, 2016). A *atenção*, neste caso, reiterava-se endereçada ao prazer daquilo que se colocava como novo na rotina escolar, a exemplo da possibilidade de participação do momento gastronômico ao fim dos *eventos*. Na projeção desses constituintes exógenos, porém, a nosso ver, estão implicados prenúncios de movimentos embrionários de convergência para as *vivências de leituras* prospectadas por nós nos *eventos*, ao que voltaremos no próximo capítulo desta análise.

Ainda que nossos dados não facultem inferências mais efetivamente aportadas acerca das vivências com a *cultura escrita* por parte dos pais, dada a mencionada abreviação de sua presença na pesquisa, entendemos passível de compreensão que o *repertório cultural* dos familiares não seja muito distinto do *repertório* dos estudantes, uma vez que a família, como *lôcus* fundante da *intersubjetividade*, incide na sua constituição subjetiva; logo, caso a família valorasse tais vivências possivelmente também os estudantes o fariam minimamente. (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; BAKHTIN, 2011 [1979]). Nesse sentido, atentaremos também ao *repertório cultural* dos estudantes vinculados aos dois pais – *Vinícius* e *Cecília* – que inicialmente acompanharam seus filhos nos *eventos com a escrita*.

Nas imbricações que concebemos haver entre a *esfera escolar* e a *esfera familiar* em se tratando da educação em linguagem (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]), vale, portanto, na interpretação do

⁷⁶ Entendemos haver possíveis questões, aqui, ligadas a necessidades básicas de alimentação, mas não poderemos nos ocupar delas em nome do objeto de estudo. De todo modo, se o for, reiteram talvez mais fortemente nossa compreensão de que questões da ordem das *funções psíquicas inferiores* se colocavam fortemente como razão da ‘presença física’ ali.

movimento de historicização da conduta dos estudantes envolvidos na pesquisa, considerar conduta que entendemos de ordem excepcional de *Ariel* e de *Ulisses*, estudantes que contaram com a presença de seus pais em alguns dos *eventos* de que participaram, inferida na nota a seguir:

(449) *Ariel e Ulisses mantêm uma postura distinta em relação ao grupo de estudantes participante da pesquisa. Tanto na sala de aula, quanto nos eventos com a escrita na biblioteca, eles se engajam nas diversas vivências com a cultura escrita parecendo autorregular sua conduta no que diz respeito ao que é próprio da esfera escolar.* (Relato n. 47, Diário de Campo, 2016).

Em se tratando desses estudantes, entendemos haver um delineamento de *autorregulação* progressiva da *conduta* para constituintes endógenos às vivências com a escrita experienciadas nos *eventos*, movimento que analisamos sob o ponto de vista da consolidação do *estado de intersubjetividade* de que trata Wertsch (1985) e que concebemos como prenúncios de convergência a essas mesmas vivências, como ‘rasgos’ nas constrições de ampliação do *repertório cultural* dos sujeitos da pesquisa, foco do último capítulo analítico desta dissertação. Como se registra em (80) e (81), a atenção de tais alunos parecia menos desperta aos ‘constituintes exógenos’ aparentemente implicados na participação do grupo de estudantes:

(80) *Nos eventos com a escrita de que participa, Ariel sempre leva para casa um livro emprestado. Na ocasião do terceiro evento, a estudante interessou-se por uma das antologias de contos clássicos abordadas em nossas vivências e a pediu emprestada a mim. Na semana seguinte, ela me devolveu a obra, relatando ter lido alguns contos em casa juntamente com sua mãe e sua irmã mais nova.* (Relato n. 48, Diário de Campo, 2016).

(81) *Em minhas aulas, observo que Ulisses tem sempre à mão um livro. Normalmente, são livros da série ‘Os Heróis do Olimpo’, do autor norte-americano Rick Riordan, cuja narrativa conjuga lendas da mitologia grega com aventuras no século XXI. Ao final das aulas, o estudante me acompanha até a sala dos professores falando com entusiasmo sobre essas suas vivências de leituras. Na ocasião do café literário, o estudante compartilhou com pais e demais estudantes as leituras que vinha fazendo acerca*

dessas obras, em anuência a um convite meu. (Relato n. 49, Diário de Campo, 2016)

Em (80) registra-se, a nosso ver, movimento de convergência para as *vivências de leitura* experienciadas nos *eventos*: Ariel teve vontade de levar para casa um dos livros com o qual interagimos em um dos *eventos* e, em o fazendo, vivenciou leituras de contos com seus familiares. Ela possivelmente estivesse endereçando sua *atenção voluntária* para a *cultura escrita*, nos usos que lhe propúnhamos por meio dessas vivências, e isso suscita imbricações com a *esfera familiar*: as *vivências de leitura* no âmbito da pesquisa de intervenção implicam vivências dessa ordem na família da estudante, assim como essas vivências constituem seu *repertório cultural*. (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). Em se tratando da nota (81), inferimos que o estudante *Ulisses* mantinha *vivências de leitura* para além da *funcionalidade* da ação escolar, aderindo também às vivências que eu lhe sugeria no âmbito da pesquisa. (com base em CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE, 2015). Não nos referimos aqui, porém, à vaga ideia de leitor como “alguém que está sempre com um livro à mão, qualquer que seja (ou quase), elucubrando sobre a vida e o mundo, vagando por mares nunca dantes navegados.” (BRITTO, 2015, p. 65) –, mas compreendemos que as *vivências de leitura* desses dois estudantes contrastavam no todo do grupo de estudantes que se afigurava diante de mim porque tais *vivências* se opunham minimamente ao *cotidiano*. Reproduzimos intencionalmente neste capítulo a Figura 12 por a concebermos icônica dessa nossa compreensão:

Figura 12 – Compartilhamento de leituras realizadas por aluno de minha classe de oitavo ano.



Fonte: Geração nossa.

Na figura, o estudante está engajado em um de nossos *eventos com a escrita*, o café literário, no qual ele compartilha com seus interlocutores *vivências de leitura*. Para engajar-se em tal *evento*, é preciso, pois, que ele tenha autorregulado sua conduta em se tratando das leituras realizadas; que tenha produzido sentidos no *encontro* do autor via texto escrito. (com base VYGOTSKI, 2012 [1931]; GERALDI, [2013] 1991; PONZIO, 2010b).

Inferimos haver, portanto, *atenção voluntária* ao artefato livro por parte de *Ariel* e de *Ulisses* distinta da atenção que *Pamina* e *Rufino*, por exemplo, endereçavam a esse mesmo artefato. Mais do que desejarem o ‘presente livro’, aparentavam desejar a sua vivência com ele, o *encontro* na leitura. (com base em PONZIO, 2010b; GERALDI, 2013 [1991]). Em que pese isso, as *vivências de leitura* de *Ulisses* e de *Ariel* se atinham a leituras voltadas para o mercado de consumo. Como registramos na nota (81), *Ulisses* costumava ler obras *best-sellers*, a exemplo das narrativas contemporâneas de aventura direcionadas ao público jovem. Ainda que compreendamos que se possa suscitar nessas leituras o tensionamento com a *história*, parecem-nos colocar-se nelas implicações fortemente mercantis. Também o apontamento da mãe de *Ariel*, no excerto de entrevista (82), marca a adesão da estudante para essas leituras:

- (82) *Eu comprei livro de literatura para ela, e ela não gostou. (...) Mas eu comprei um livro desses de Minecraft⁷⁷, desse joguinho, ela adorou: leu em dois dias. Aí eu combinei com ela de ver assim o que ela gosta mais, né, para ler. Aí esses outros eu vou acabar lendo junto porque senão ela não vai ler.* (Cecília, EF, dez. 2016)

No que diz respeito ao que registramos em (82), inferimos instituírem-se movimentos de valoração de usos diversificados da escrita na família de *Ariel*: a mãe relata adquirir livros para a filha e se preocupar com a adesão dela a essas leituras, comprometendo-se em realizar com a menina as leituras dissociadas de seu gosto. Fazemos esse registro cientes do *paradoxo do entrevistador*⁷⁸ (LABOV, 2008 [1972]), e entendemos subjacente, adicionalmente, nessa preocupação da mãe de *Ariel* observar o que a filha gosta de ler, a já anunciada concepção de leitura associada ao ‘deleite’; como prática passível de nos tornar ‘melhores’ (BRITTO, 2003; 2015). Contrariamente a isso, compreendemos que

[...] a atividade da leitura (e da escrita) exige rigor e perseverança, sendo muitas vezes penosa e distinta de atividades lúdicas ou de processamento automático. O estudante deve aprender a encontrar satisfação no exercício intelectual e na ação disciplinada. Prazer, aqui, não é o mesmo que lazer, é fruto do trabalho. (BRITTO, 2012, p. 95).

Tendo isso em vista, não nos interessava, pois, na abordagem dos *eventos com a escrita*, escamotear o trabalho em leituras de textos que atendiam ao ‘gosto’ dos estudantes, mas, produzir sentidos para distintas objetivações humanas, a exemplo de *poemas* e *contos*, no processo de apropriação dos bens culturais no qual está implicada a *humanização* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; DUARTE, 2013 [1993]). Nesse sentido, registra Duarte (2013 [1993], p. 74),

O gênero humano, no processo de apropriação da natureza e de objetivação da natureza transformada pela atividade de trabalho, desenvolve-se objetivamente e os indivíduos, ao agirem mediados

⁷⁷ Trata-se de um jogo eletrônico em ascensão atualmente sobremodo em se tratando das crianças e dos jovens. É uma espécie de ‘lego digital’ que permite aos jogadores criarem mundos virtuais.

⁷⁸ Remissão à ciência de que o entrevistado possa dizer o que supõe que o entrevistador queira ouvir e não efetivamente o que teria a enunciar; risco que corremos com abordagens como a que se desenha neste estudo.

pelas objetivações, tornam-se seres genéricos. O indivíduo desenvolve a consciência de si mesmo e do fato de pertencer ao gênero humano por meio do mundo criado pelos seres humanos, constituído pelas objetivações da atividade humana.

Em se tratando do *repertório cultural* de *Ariel* e de *Ulisses*, compreendemos que o fato de seus pais terem participado dos *eventos* propostos pela pesquisa, mesmo que pontualmente – implicações da *assinatura do ato responsável* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]) –, é bastante significativo porque parece delinear-se nessas famílias um *estado de intersubjetividade* no que respeita à valoração do que é endógeno à escola. (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; WERTSCH, 1985). Esses familiares, apesar de não permanecerem frequentando tais *eventos*, aparentam conceber importante aquilo que se delineia na *esfera escolar*, como se infere nas notas (83) e (84):

(83) *Cecília disse-me que, em sua ausência, a tia de Ariel a acompanharia nos eventos. Ariel solicitou-me que inserisse o número do telefone celular da tia no grupo de WhatsApp criado para interação com as famílias*⁷⁹. *Nas ausências da mãe, porém, a tia não se fez presente nos eventos.* (Relato n. 49, Diário de Campo, 2016).

(84) *O pai Vinícius frequentemente checa o celular. Sua presença ali, a despeito da visível atenção ao que é externo ao evento, parece se estabelecer pela valoração das questões escolares em nome da formação do filho, compreensão que se reiterou no momento de sua entrevista.* (Relato n. 50, Diário de Campo, 2016).

Em (83), temos manifestação de zelo de *Cecília* para a vida escolar da filha sugerida no propósito – não consolidado – de enviar a tia da estudante em seu lugar nos *eventos* em que estaria ausente. A participação da tia de *Ariel*, na ausência da mãe, não se efetivou, o que suscita implicações distintas dessa família em aderir aos *eventos com a escrita*, seja por questões de ordem das condições objetivas necessárias para tal adesão – inferência baseada no excerto de entrevista (52) – ou por não razões outras tematizadas no capítulo anterior. Já a nota (84) suscita

⁷⁹ Não nos ocupamos mais efetivamente de desdobramentos deste grupo porque ele não se consolidou como fecundo, dada as ausências de respostas dos familiares também por esse dispositivo.

valoração por parte da família de *Ulisses* para o que é proposto na/pela escola, no que nos parece ser convergência com uma concepção redentora de educação (SAVIANI, 2012 [1983]). O pai de *Ulisses* pareceu interessar-se por participar dos *eventos com a escrita* por entender que seu engajamento nas atividades escolares era importante para o filho, como se assinala no excerto de entrevista (51) registrado no capítulo anterior. Nos *eventos* de que participou, o pai interagiu com as leituras propostas, mas sua atenção comumente parecia se desviar para questões atinentes a seus compromissos diários, como se evidencia na já mencionada checagem rotineira ao celular durante os *eventos*. (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Um outro dado se apresenta, ainda, interessante na participação de *Ulisses* e de seu pai: (85) *Pai e filho faltaram ao quarto evento de modo a poderem visitar a Semana de Ensino Pesquisa e Extensão – SEPEX da UFSC. O aluno Ulisses avisou-me, no dia seguinte, o motivo de sua ausência e de seu pai e, posteriormente, me relatou a visita.* (Relato n. 51, Diário de Campo, 2016). Isso, a nosso ver, sugere que, embora houvesse uma valoração por parte da família de *Ulisses* inscrita em uma concepção educacional muito vinculada à registrada visão redentora da escola (com base em SAVIANI, 2012 [1983]), o estudante mantinha contato com vivências para além das esferas familiar e escolar, o que, possivelmente, estivesse implicado na maior autorregulação da conduta (VYGOTSKI, 2012 [1931]) por parte dele nas distintas vivências de leitura experienciadas no âmbito desta pesquisa. Importa, ainda acerca da nota (85), pontuarmos que houve uma escolha do pai e do estudante em se fazer presente na Exposição da universidade em detrimento do compromisso com os eventos de que participavam na escola. A que se deveu essa escolha é questão que transcende os dados gerados para este estudo, suscitando possivelmente uma sobrevaloração da esfera acadêmica em detrimento da esfera escolar ou eventual habituação nessa frequência. O restrito período de tempo que estivemos com esses sujeitos na ocasião da pesquisa dificulta compreensões mais acertadas a esse respeito.

Ainda que entendamos historicizar-se movimento de *autorregulação* progressiva da *conduta* dos estudantes cujos pais inicialmente aderiram aos *eventos* para constituintes endógenos às vivências com a escrita – o que vemos como ‘rasgo’, a ser abordado à frente, em se tratando dos propósitos deste estudo –, delineava-se no todo do grupo de estudantes a *heterorregulação da conduta* em se tratando dessas mesmas vivências. (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). Nesse contexto, precisamos compreender as razões pelas quais se

instituíram movimentos embrionários de convergência – dos quais vimos tratando neste desdobramento analítico – nas *vivências de leitura* com os estudantes.

Como registramos, a atenção do grupo participante da pesquisa não estava voltada para as distintas leituras que vivenciávamos com eles. Cada um dos *eventos com a escrita* foi organizado de modo a que nossa *atenção voluntária* se voltasse para discussões pautadas no *grande tempo* (BAKHTIN, 2011 [1979]), contudo os estudantes pareciam endereçar sua atenção para os já registrados ‘constituintes exógenos’ a essas discussões, decorrendo o que vimos nomeando como ‘presença física’, mas não ‘cognitiva’ desses estudantes nos *eventos*, dificultando possível ampliação do seu *repertório cultural* nos propósitos a que se prestou este estudo. A esse respeito, entendemos possíveis três movimentos analíticos: (i) De antemão, poderíamos postular que a dissociação dos estudantes aos *eventos com escrita*, nas conformações com que os propúnhamos, se devesse ao distanciamento predominante entre suas vivências e as vivências implicadas nesses *eventos*; ou, sob outro olhar, (ii) o endereçamento da atenção dos estudantes para ‘constituintes exógenos’ ao que lhes era proposto não lhes facultava saber o que estávamos tematizando nos *eventos*, o que redundava em movimentos apenas embrionários de convergência para tais *eventos*; e, ainda, (iii) possível imbricação entre essas duas compreensões.

Discussões de cunho antropológico, a exemplo dos estudos no campo do *letramento* os quais se ocupam do uso social da escrita nas relações entre *particular e universal*⁸⁰, postulam que, no processo de apropriação cultural de usos sociais da escrita, muitas vezes, o que é da ordem da *história* não faz sentido porque não constitui a base do *repertório cultural* dos sujeitos. Sob essa ótica, o que se delineou no percurso de nossos *eventos com a escrita* tem suas razões na divergência de *repertórios culturais*: o que propúnhamos vivenciar com aqueles estudantes estava muito distante das vivências que eles mantinham com a *cultura escrita*; em outras palavras, possivelmente seu *repertório cultural* não lhes possibilitasse participar efetivamente de tais *eventos*. (com base em STREET, 1984). Cientes da força dessa vertente nos estudos contemporâneos e tendo optado por tratar do objeto deste estudo na perspectiva vigotskiana da *humanização*, queremos tomar esse distanciamento não sob o ponto de vista antropológico, mas sob o ponto

⁸⁰ Referimo-nos aqui aos diversificados estudos etnográficos, sobretudo, desde a década de 1980, em publicações de autores como Brian Street, Shirley Brice Heath, David Barton, Mary Hamilton, James Paul Gee, dentre outros, acerca dos usos da escrita no interior de grupos culturais específicos.

de vista materialista histórico-dialético: haveria justificadas possibilidades de eventual acentuado distanciamento entre a *zona de desenvolvimento real* e a *zona de desenvolvimento iminente* dos estudantes. (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Como discutimos no desdobramento analítico anterior, ainda se colocava naquela comunidade escolar o uso restrito da escrita (com base em EUZÉBIO, 2011), havendo condições limitadas de alfabetismo por parte de muitas famílias, assim como *vivências de leituras* na escola adstritas ao *cotidiano* dos estudantes, ainda que compreendamos se efetivar nesse contexto escolar um embrionário movimento institucional em direção à educação para leitura, como trataremos no último capítulo da análise. A nota (86) a seguir reitera a inferência de que, mesmo na escola, distintas vivências com a *cultura escrita* eram ainda rarefeitas – para o que sinalizou Euzébio (2011) –, estando em processo de consolidação a rotina de visitação à biblioteca escolar, assim como a educação para o empréstimo e para a devolução de livros e às demais interações próprias dos espaços curricular e extracurricular – compreensão que transcende nossos *eventos com a escrita*.

- (45) *A cultura de visitar a biblioteca para vivenciar distintas leituras, assim como para realizar empréstimo e devolução de livros ainda está se consolidando na escola campo da pesquisa. Nas visitas que fiz com meus alunos à biblioteca para que realizassem empréstimos de livros, tive sobejas dificuldades de lidar com seu comportamento equivocado naquele espaço. Também a devolução dos livros demandava sempre muito empenho de minha parte e da parte de Helena, exaustivamente tínhamos de lembrar os estudantes de que deviam fazê-lo. Ao final do ano letivo, era significativo o número de estudantes que não havia devolvido ao acervo da biblioteca os livros emprestados ao longo do ano.* (Relato n. 52, Diário de Campo, 2016)

Parecia não serem facultadas vivências diversificadas com a escrita a grande parte daqueles estudantes que, tal qual suscita o excerto (86), não mantinham, por exemplo, a vivência de tomar emprestados e devolver livros a um acervo público e desconheciam a conduta requerida por esse espaço social, comumente confundido como espaço de lazer e de entretenimento (com base em BRITTO, 2012). No âmbito da *esfera familiar* aparentava predominarem usos da escrita vinculados aos interesses e às necessidades pragmáticas – cenário recorrente em entornos sociais tais – mas também na escola parecia haver um processo ainda

bastante inicial de instituição de vivências que transcendessem o cotidiano.

O excerto seguinte trata das relações entre família e escola nessa comunidade: (87) *Eles querem estar aqui porque aqui é melhor do que em casa. É o contexto que eles vivem, (esse contexto) não acolhe eles. Nesta comunidade, a gente observa isso.* (Clarice, RCG3, 2016). Em (87), inferimos que os estudantes se fazem presentes na esfera escolar porque a esfera familiar parece carecer de um olhar atento a esses estudantes por vezes encontrado na escola, na figura dos colegas, dos professores e demais profissionais – o enfoque, aqui, seria, pois, a afetividade, seguramente constitutiva dos processos de escolaridade, mas seguramente também não o seu mote central (com base em VYGOTSKI, 2013 [1920-30]). Isso aparenta se reiterar na fala dos estudantes: (88) *Eu venho pra cá (escola) porque não quero ficar em casa.* (Rufino, EA, 2016); (89) *(Os eventos) são legais e eu não gosto de ficar em casa sozinha.* (Pamina, EA, 2016). Não nos ateremos a razões pelas quais a esfera familiar possa ser preterida em favor da esfera escolar, porque fogem ao escopo deste estudo; tratar delas nos manteria no senso comum acerca das já amplamente decantadas condições objetivas em que vivem segmentos economicamente mais fragilizados. A escola, nesse sentido, parece ser preferida por razões que entendemos constitutivas dela – acolhida, vínculos de afeto e afins – mas seguramente não axiais a sua função social historicizada. (com base em DUARTE; SAVIANI, 2010).

A *esfera escolar* exerce sim papel fundamental nesses contextos específicos, mas, no que se refere à ampliação do *repertório cultural* dos sujeitos e à problematização dos modos de organização da sociedade. Quando, porém, nesses dados contextos, a educação escolar escamoteia esse papel corre-se o risco de que os sujeitos que dela demandam permaneçam ‘encapsulados’ em suas vivências cotidianas, servindo à lógica da sociedade contemporânea. (com base em SAVIANI, 2012 [1983]; BRITTO, 2003; 2012; 2015).

Por essa via, poderíamos inferir que possivelmente o que vínhamos convidando o grupo de estudantes a vivenciar nos *eventos com a escrita* estivesse muito além daquilo que experienciavam em seu cotidiano, portanto sua atenção não se educava como *voluntária* ali, desviando-se para um ‘elemento de atração’ no qual constituintes da ordem do ‘prazer’ predominavam em contraposição às vivências inscritas na *grande temporalidade* afiguradas diante deles. Talvez as *zonas de desenvolvimento* em que se encontravam cada qual dos estudantes estivesse efetivamente distante das objetivações culturais eleitas para nossas interações, dado seu restrito contato – na *esfera familiar* tanto

quanto na *esfera escolar* e para além delas – com experiências estéticas como as que sugeríamos. (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; BAKHTIN, 2011 [1979]).

Nos *eventos* em que os liames com a *zona de desenvolvimento imediato* dos estudantes pareciam mais efetivos – como na interação com conhecidas músicas do folclore brasileiro e na representação cênica de *contos* com temática de mistério (nos quais estavam implicados, a nosso ver, respectivamente o ‘entretenimento’ e a ‘curiosidade’), a atenção deles, ainda que se desviasse também para focos paralelos ao *evento*, sobretudo para interações mediatizadas pelo celular, como relatamos no excerto (69), parecia *voluntária*, afeta ao que lhes era proposto. A Figura 37, na sequência, ilustra esse endereçamento da *atenção voluntária*, ainda que incipiente, para o que estava sendo dito a eles: a disposição de sua postura é distinta da que assumem em outros *eventos*, e o olhar (de curiosidade) – ainda que não possa ser inferido na referida Figura dada a ocultação dos rostos dos participantes devido à ética da pesquisa – volta-se para o *interlocutor mais experiente* com o qual interagem no *evento com a escrita*.

Figura 37 – Representação cênica de contos da obra “Contos bruxólicos”, de Inês Carmelita Lom.



Fonte: Geração nossa.

Entendemos, todavia, que esse endereçamento incipiente da *atenção* se deva a *estímulos externos* (VYGOTSKI, 2012 [1931])

implicados de modo mais específico nesses *eventos*: o ‘entretenimento’ nas canções populares – ainda que não fossem composições musicais típicas do cotidiano imediato dos estudantes –, a ‘curiosidade’ pelo novo, daquilo que rompe com a rotina da escola e, ainda, a nosso ver, a curiosidade em desvendar os mistérios nas histórias contadas/encenadas no *evento*. A nota (90) se refere a essa convergência pontual dos estudantes para um dos *eventos com a escrita*:

(90) *O quinto evento contou com engajamento excepcional dos estudantes nas vivências de leituras: eles estavam atentos à encenação e à ‘contação dos contos’ de mistério pela autora, esforçaram-se em responder às suas perguntas ao final da interação de modo a serem presenteados com um livro de sua autoria e alguns deles pediram-lhe que autografasse o livro que haviam ganhado.* (Relato n. 53, Diário de Campo, 2016)

Ainda que tais *estímulos externos* estejam implicados nessa convergência pontual dos estudantes para os *eventos*, concebemos instituir-se também componentes inerentes às *vivências de leitura* mantidas nesses mesmos *eventos*. A arte, a nosso ver, presente nessas vivências, “implica voltar-se para a própria vida e indagar a condição humana (nesse sentido, se opõe ao entretenimento, uma vez que este supõe o esquecimento, a evasão, a negação da condição humana; se o entretenimento faz esquecer que se morre, a arte faz lembrar a vida e a morte).” (BRITTO, 2012, p. 51-52). A *atenção voluntária* se volta, pois, para o ‘entretenimento’ e para a ‘curiosidade’, mas, neste caso, tais *meios externos* – que tendem a se exaurir porque se configuram sob a ordem das *funções psíquicas inferiores* – parecem colocar os estudantes em contato com o que perpassa o *grande tempo* como as *canções* do folclore brasileiro e os *contos*, ainda que não estejam inteiramente atentos a esses objetos culturais. (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; BAKHTIN, 2011 [1979]). A respeito do desenvolvimento da *atenção voluntária*, Vygotski (2012 [1931], p. 224) entende que

la atención voluntaria es un proceso de atención mediada arraigada interiormente y que el propio proceso está enteramente supeditado a las leyes generales del desarrollo cultural y de la formación de formas superiores de conducta. Eso significa que la atención voluntaria, tanto por su composición, como por su estructura y función, no

es el simple resultado del desarrollo natural, orgánico de la atención, sino el resultado de su cambio y reestructuración por la influencia de estímulos-medios externos.

Nesse sentido, poderíamos também inferir que a instauração de movimentos incipientes de convergência se justificasse exatamente porque a atenção dos estudantes não se colocava como *voluntária*, não estando endereçada para o que tematizávamos nos *eventos* e, em assim sendo, também o movimento dinâmico causal em favor da ampliação do *repertório cultural* não se efetivava. Caso houvesse *atenção voluntária* e dirigida para o que propúnhamos, haveria, então, possibilidades de ampliação do *repertório* ainda que dá ordem do ‘saber que existe’. Assim, em que pese nossa vontade de nos dispormos a vivenciar distintas experiências culturais com aqueles sujeitos, e alguns deles estarem dispostos a vivenciarem tais experiências, não é possível pensar do lugar do *outro*, eles tinham de *assinar* o convite de pensar; trazer para o *mundo da vida* aquilo que se apresentava como *teoreticismo*. (com base BAKHTIN, 2010 [1920-24]; MIOTELLO, 2011). Ao que parece, entretanto, eles se dispunham a efetivamente *assinar* apenas ‘constituintes exógenos’ às *vivências de leitura*.

O que esteve concorrendo com nossos propósitos de pesquisa naquele espaço parece, portanto, não se tratar apenas da dissociação entre *repertórios culturais* – amplamente decantada pela literatura da antropologia da educação. Evidentemente muitas daquelas *vivências de leituras* eram estranhas àqueles estudantes, distantes de seu cotidiano, como vimos problematizando na perspectiva vigotskiana. Ainda que essa questão esteja posta no contexto em estudo – os estudantes pareciam desconhecer vinis de música erudita, antologias de contos clássicos e outras objetivações implicadas nos *eventos com a escrita*, como suscitam nossos dados –, a aguda concorrência parecia, porém, estar numa questão anterior: a atenção não se educou como *voluntária* ao que estava sendo tematizado nos *eventos*; logo, não lhes seria dado saber o que estavam sendo convidados a vivenciar e, em assim sendo, a ampliação do *repertório cultural* ficou inviabilizada na origem.

Para que seja possível tal ampliação, é preciso que a atenção se coloque como *voluntária*, esteja minimamente endereçada para o que é dito. Desenvolver a *atenção voluntária* dos estudantes tem imbricações, pois, com o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* em direção ao domínio interno do comportamento, a *autorregulação da conduta*. Esse processo, no entanto, não ocorre naturalmente, mas de

forma mediada – no caso específico de nossos *eventos* – pela modalidade escrita da língua (VYGOTSKI, 2012 [1931]). Ocorre, porém, que a atenção dos estudantes pareceu-nos direcionada para *estímulos externos*, que não as vivências com a escrita, regulando sua conduta no que diz respeito a *posts* do *Facebook*, publicação de ícones no *Instagram* e dispositivos afins, assim como em se tratando de jogos embrionários de sedução nas relações interpessoais mantidas na escola, do prazer e da curiosidade na/pela ruptura da *funcionalidade* típica da ação escolar. A gestão da escola, ao final da implementação da pesquisa de intervenção, pareceu confirmar essa nossa inferência:

- (91) ***Eles querem vir pra escola, a escola como ambiente social, de estar junto com os pares... Lembrando a nossa adolescência: a gente queria ficar junto, né? Mas não necessariamente com a função social da escola que é com o conhecimento sistematizado. (Mas) aí daqui a pouco parece que virou uma obrigação né, e o (estudo) abre pra isso: eles foram bem recebidos, ficaram à vontade. (...) Eles querem vir pra escola.*** (Simone, RCG3, dezembro de 2016)

No excerto (91), a orientadora educacional aponta o interesse dos estudantes pelo espaço escolar como ambiente de vivências interpessoais, mas não [ainda] como lugar do conhecimento sistematizado. A *infuncionalidade* implicada em nossos *eventos com a escrita* é compreendida, portanto, como um possível ‘elemento de atração’ para a presença física dos estudantes nos *eventos*. Como vimos discutindo aqui, essa (des)obrigação para o que propúnhamos aos estudantes, numa abordagem da Arte e da Literatura, buscava “promover o senso crítico e os conhecimentos que ultrapassam a esfera do imediato e produzem as indagações da condição da existência; não é desenvolver o ‘gosto pela leitura’ ou o ‘prazer’, ainda que possa desenvolvê-los, mas sim desenvolver o próprio conhecimento.” (BRITTO, 2012, p. 54)

No processo de *humanização* dos sujeitos, implicado nos propósitos desta pesquisa, importa a historicização da conduta desses estudantes pela *apropriação cultural*, visto que [...] la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo. (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 34). O que se colocava em nossos *eventos com a escrita*, porém, era a prevalência de constituintes exógenos em detrimento de vivências culturais para as quais requeríamos a *atenção voluntária* dos estudantes. Sua atenção parecia se

endereçar, pois, para o que se configurava da ordem das *funções psíquicas inferiores*. Atentar a vivências outras requeria dos estudantes esforço na complexa atividade de domínio da atenção de modo a que pudessem reorganizar internamente tal endereçamento na consolidação da *atenção voluntária*, neste caso, dirigida para o que extrapolava o imediato.

Tal esfuerzo, naturalmente, no existe donde el mecanismo de la atención comienza a funcionar automáticamente. Hay en la vivencia del esfuerzo procesos suplementarios, conflictos y luchas e intentos de orientar los procesos de la atención en otro sentido, y sería un milagro que todo ello sucediera sin desgaste de fuerzas, sin un serio trabajo interno del sujeto, de un trabajo que puede medirse por la resistencia que encuentra la atención voluntaria. (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 223)

Em convergência com isso, Britto (2012, p. 48) postula que “O gosto não é a manifestação de determinações biológicas ou genéticas nem fruto de uma aprendizagem autodirigida e imanente; gosto se aprende, se muda, se cria, se ensina.”. Era preciso, portanto, educar os estudantes para a leitura de textos em *gêneros do discurso* distintos na transcendência da legitimidade do gosto espontâneo que consiste na submissão à ordem da produção cultural alienada e alienante, no que está implicada a *autorregulação da conduta* por parte dos estudantes. (com base em BRITTO, 2012; VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Talvez esses dois movimentos analíticos – o distanciamento entre as *zonas de desenvolvimento* dos estudantes e o não endereçamento da *atenção voluntária* para o que é tematizado nos *eventos* – estejam intrinsecamente imbricados na análise da *historicização da conduta* dos estudantes nos *eventos*. Havia uma evidente propensão da parte do grupo de estudantes para os constituintes exógenos, considerado o estágio do *desenvolvimento humano* deles, e essa propensão possivelmente coexistisse com um distanciamento entre o que sugeríamos e aquilo a que tais estudantes pudessem efetivamente aderir. Nossas *vivências de leitura* aparentavam ser substancialmente distintas do *repertório cultural* deles, mas essa distinção parecia não ser a razão de sua dissociação para com essas *vivências* porque tais *vivências* não chegaram a ser objeto de sua *atenção voluntária*. Tal distinção seria a causa da convergência apenas embrionária dos estudantes para os *eventos com a escrita* porque, em sendo tais *eventos* muito distantes de sua *zona de desenvolvimento*

iminente, não faziam sentido para eles, logo se atinham aos ‘constituintes exógenos’ ali implicados.

Concebemos, pois, que tais ‘constituintes exógenos’ pudessem se configurar, na recorrência temporal e espacial demandada para a consolidação do *estado de intersubjetividade* (WERTSCH, 1985), como uma porta de entrada para vivências futuras mais efetivas com a *cultura escrita* em espaços institucionais criados para tal finalidade (BRITTO, 2015). Uma continuidade⁸¹ das ações iniciadas no âmbito desta pesquisa seria, portanto, interessante na busca por essa consolidação, a nosso ver, efetivada nos liames de incipientes movimentos de convergência no pontual espaço de tempo de nosso estudo. Talvez esse ‘elemento de atração’ para a manutenção da presença física dos estudantes aos *eventos* pudesse paulatinamente se configurar em um ‘elemento de atração’ vinculado a constituintes de outra ordem. No último capítulo da análise, registrado na sequência, discutiremos aquilo que vemos como ‘rasgos’ nas inquietudes que se erigiram no percurso deste estudo.

Ao final deste capítulo, importa destacar que nossos dados empíricos – tendo em vista o já mencionado pontual período de tempo de que dispusemos para a pesquisa de intervenção – não nos permitem fazer uma afirmação mais assertiva em relação aos três movimentos que concebemos implicados nessa nossa análise do *repertório cultural* dos participantes da pesquisa, inferindo qual desses movimentos tenha efetivamente se colocado ali. De todo modo, em se tratando da educação para leitura em escolas que se caracterizam por esses entornos socioculturais, entendemos que esse desafio de compreensão vai estar inevitavelmente posto.

⁸¹ Era meu propósito, na ocasião do projeto de pesquisa, dar continuidade aos *eventos com a escrita* caso permanecesse como professora naquela instituição escolar, o que não se confirmou, como já mencionado.

6 EM MEIO A INQUIETAÇÕES: ‘RASGOS’ EMBRIONÁRIOS DE ACENO AO *ENCONTRO*?

Dos nossos medos
 nascem as nossas coragens,
 e em nossas dúvidas,
 vivem as nossas certezas.
 Os sonhos anunciam
 outra realidade possível,
 e os delírios outra razão.
 Nos descaminhos
 esperam-nos surpresas,
 porque é preciso perder-se
 para voltar a encontrar-se.
 (Eduardo Galeano)

Reiteramos, no início deste capítulo de fecho da análise, o entendimento de ter se colocado nos *eventos com a escrita* realizados por meio de nossa pesquisa uma posição de *diferença indiferente* por parte dos estudantes e dos familiares envolvidos, tal qual discutimos nos desdobramentos analíticos precedentes. Diante dos desafios e implicações afins que se afiguraram nessa busca por contribuir para a ampliação do *repertório cultural* dos sujeitos, na interação das *esferas familiar, escolar e acadêmica*, compreendemos terem se constituído também avanços, ainda que de ordem que vimos chamando ‘embrionária’, na figuração do que nomeamos aqui como ‘rasgos’, tomando-os como pertuitos por meio dos quais poderíamos enxergar um aceno de aquiescência à proposta de projetar o *encontro*. (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; VOLÓSHINOV (2011 [1929])). Tais ‘rasgos’ poderiam passar incólumes em uma análise menos cuidada, sobretudo se considerada a historicidade de problematização da educação pública nos espaços de fragilidade econômica em nível nacional⁸², entretanto uma análise mais atenta talvez mostre dimensão outra de seus significados para este estudo.

No processo analítico dos dados gerados, é importante que lidemos com esses ‘rasgos’ em meio às inferências inquietantes de nosso estudo. No percurso das *vivências de leitura* com o grupo participante da pesquisa, contamos com o que vimos chamando de ‘movimentos embrionários de convergência’ para essas *vivências*; a adjetivação ‘embrionários’ decorre de concebermos instituir-se, ao longo desse

⁸² Do que são exemplos, em nosso Grupo de Pesquisa, Irigoite (2011; 2015); Pereira (2014); Pedralli (2012; 2014).

percurso, a prevalência notória da *diferença indiferente* (PONZIO, 2013; 2014) – sobretudo em se tratando dos estudantes – para as experiências culturais que compunham a pesquisa de intervenção. Essa convergência embrionária tem, pois, imbricações com reações-resposta (BAKHTIN, 2011 [1979]) que se aproximam da *diferença não-indiferente*. (PONZIO, 2013; 2014). São ‘rasgos’, microfissuras no cenário – ainda que não surpreendente, mas inquietante – em proeminência nesta pesquisa, compreendidos sob o ponto de vista de um possível movimento, ainda bastante recalcitrante, naquele entorno escolar, em direção à ampliação das vivências com a *cultura escrita* por parte daqueles sujeitos.

Assim considerando, vemos como ‘rasgo’ explícito a convergência dos estudantes cujos pais participaram inicialmente dos *eventos* para o que lhes era proposto na *esfera escolar*. De igual modo, concebemos como ‘rasgo’ a abertura da escola para a pesquisa de intervenção ao criar condições excepcionais em seu funcionamento diário para os *eventos com a escrita*, assumindo-os como parte da rotina escolar, em uma valoração que entendemos pouco comum no cotidiano escolar atribulado. Consideramos também como microfissura, na evidenciada dissociação do grupo de estudantes para as *vivências de leitura*, o interesse, sob vários aspectos inesperado, pela posse do artefato ‘livro’ – importaria àqueles estudantes minimamente se tratar do artefato ‘livro’? Vemos, por fim, um outro ‘rasgo’: a efetivação do *sarau*, ao final da pesquisa de intervenção, que consistiu num *evento com a escrita* da escola, envolvendo toda a comunidade escolar e para o qual a *atenção voluntária* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) dos estudantes pareceu minimamente endereçada – eles, ainda que em número restrito, fizeram-se presentes e empenharam-se em realizar algo que não lhes era familiar, algo que possivelmente vivenciassem de modo bastante eventual.

Este desdobramento analítico final se ocupa, pois, de problematizações acerca de tais ‘rasgos’ – talvez também assim nomeados por nós na busca de ‘rupturas’ bem-vindas, para as quais talvez deva haver mais a manufatura que arrisca e, por isso, rasga, do que o recorte engenhoso que alinha – , na busca por imprimir um olhar mais efetivo para o que se delineou neste estudo em nome de nossa vontade política de contribuir para que, nas relações de família e escola, criem-se condições para ampliação das vivências dos estudantes com a *cultura escrita* e, em contrapartida, para ampliação de nossas vivências docentes acerca das implicações de *repertório cultural* nas interações entre *esferas familiar, escolar e acadêmica*, as quais se visibilizam nos *cronotopos* particularizados neste estudo.

Assim considerando, nossa compreensão é que, nas *vivências de leitura* de que tomaram parte os sujeitos da pesquisa, tenha havido uma conduta de *diferença indiferente* com ‘rasgos’ embrionários de *atenção voluntária* para o que compunha tais vivências. (com base em PONZIO, 2010b, 2013, 2014; VIGOTSKY, 2012 [1931]). Ainda que reconheçamos que os *eventos com a escrita* pudessem estar muito distantes de sua *zona de desenvolvimento iminente* ou que, desviando sua atenção para ‘constituintes exógenos’ às vivências propostas, não fosse nem mesmo facultado aos estudantes saber o que tematizávamos ali – nas imbricações que entendemos haver entre esses dois movimentos analíticos, como abordamos anteriormente –, instituindo-se a *diferença indiferente*, advogamos em favor do papel da escola de problematizar o *cotidiano* em nome da *humanização* dos sujeitos pela apropriação cultural, no tensionamento que supera a *hominização* por essa mesma *humanização*. (com base em VIGOTSKY, 2012 [1931]; SAVIANI, 2012 [1983]; BRITTO; 2003; 2012; 2015)

A pesquisa de intervenção teve como fundamento, portanto, tal processo de *humanização* compreendido como o percurso por meio do qual o sujeito, nas relações histórica e culturalmente tomadas com o *outro* e, em assim sendo, também com o *Outro*, apropria-se criticamente dos objetos culturais historicizados e, em o fazendo, relaciona-se com a realidade natural e cultural pela mediação dessa apropriação – o que implica o desenvolvimento de suas *funções psíquicas superiores* – e não mais tão somente pela via direta da *hominização*, compreendida como sua condição biológica de membro da espécie, o que se coloca no âmbito das *funções psíquicas inferiores* (com base em VYGOTSKI, 2013 [1920-30]; 2014 [1920-30]) Desse modo, coloca-se como fundamental a ampliação do *repertório cultural* dos sujeitos, neste caso dos estudantes, na busca por estender-se a seus familiares, criando possibilidades de ampliação de vivências com distintas objetivações culturais, na necessária ênfase ao *grande tempo* dado tratar-se da escola (com base em BAKHTIN, ano [1979]; BRITTO, 2012, 2015; DUARTE, 2003, 2013 [1993]), espaço institucional destinado para tal, como vimos sinalizando neste estudo. Essa nossa postura se ancora na proposição de que

Os objetos da educação e as práticas de ensino não podem ser submissos aos interesses e às necessidades pragmáticas. Levar esses interesses em consideração é uma atitude que se justifica desde que a finalidade não seja a de simplesmente satisfazê-los, mas sim de superá-los. Não se trata

de negar ou desvalorizar os saberes e as experiências que cada um traz em função de suas formas de inserção e de seus vínculos culturais, mas de aguçar a curiosidade epistemológica de que fala Paulo Freire (1984), de forma a superar a curiosidade ingênua. (BRITTO, 2012, p. 55)

Na superação, pois, da *ideologia do cotidiano* (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012 [1927]), implicada no *repertório cultural* dos estudantes frequentemente marcado pela ‘curiosidade ingênua’ de que trata Britto (2012), configurou-se como ‘rasgo’ promissor a progressiva *autorregulação da conduta* por parte de Ariel e de Ulisses, estudantes cujos pais anuíram aos *eventos com a escrita*. Em se tratando desses estudantes, pareciam valorar experiências culturais no âmbito da *esfera escolar*, apesar de inferirmos nessa valoração um elo com o que Britto (2012) nomeia ‘pedagogia do gostoso’ e, portanto, com um referencial cotidiano. No excerto de entrevista a seguir, Ariel enuncia as razões pelas quais frequenta os *eventos com a escrita*: (92) (Eu venho para os eventos) *porque são um passatempo e para conhecer os autores*. (Ariel, EA, 2016). A estudante compreende os *eventos* como uma distração na *infuncionalidade* – tomada, aqui, porém, pela via da fruição mais plana, diferentemente do que entendemos dar-se na mais complexa compreensão desse conceito por Ponzio (2013; 2014) – das *vivências de leitura de contos, poemas e gêneros do discurso* congêneres, mas, por outro lado, também os concebe como possibilidade de conhecer os autores desses textos, suscitando atentar embrionariamente para o que lhe é sugerido nessas *vivências*. (PONZIO, 2014; BAKHTIN, 2011 [1952-53]). A *atenção voluntária* desses estudantes se organizava, pois, para o que consistia endógeno à escola, conforme abordamos no capítulo anterior a partir das notas de (79) a (81).

A nosso ver, esse é um ‘rasgo’ bastante significativo porque subjacentemente a ele estão implicações da *esfera familiar* para a educação em linguagem e também desta sobre aquela, questão nodal nesta pesquisa. Por que os estudantes, inicialmente acompanhados de seus familiares, pareciam autorregular sua conduta ao passo que a respeito dos demais inferimos haver uma *heterorregulação da conduta* nas vivências com a *cultura escrita* no âmbito da pesquisa de intervenção? Essa *autorregulação da conduta* por parte de Ariel e de Ulisses teria suas razões nas vivências que mantinham na *esfera familiar*? O acompanhamento de seus pais nos *eventos com a escrita*, ainda que breve – ‘brevidade’ que talvez constitua nomeação adstrita à *esfera escolar*,

nomeando-se como ‘continuidade’ na *esfera familiar* (?) –, teria implicações na convergente participação desses estudantes nas *vivências de leitura*? E, ainda, as vivências desses estudantes na *esfera escolar* influenciaria de alguma forma seus contextos familiares em se tratando dos usos da escrita? Seguimos na tentativa de analisar mais efetivamente esses ‘rasgos’ ocupando-nos dessas e outras inquietações.

No enfoque vigotskiano da apropriação cultural por meio da qual os sujeitos se historicizam, a família constitui *esfera da atividade humana* fundamental no processo de apropriação da *cultura escrita* por parte dos estudantes, sendo lócus primário da *intersubjetividade* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; (BAKHTIN, 2011 [1979])). Na família, assim como por meio de outros grupos culturais, vamos adquirindo distintas habilidades necessárias à vida prática e, de igual modo, vamos constituindo nosso *repertório cultural* mais amplo, delineando, pois, nossa formação humana na *intersubjetividade*. (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; HELLER, 2014 [1970])). Por meio dela, a família, torna-se mais efetivamente ou menos efetivamente possível aos sujeitos vivenciarem distintos usos da escrita, o que tem implicações em se tratando da educação para a leitura de textos nos diversos *gêneros do discurso*.

No caso específico de *Ariel* e de *Ulisses*, entendemos historicizar-se na família *repertório cultural* aparentemente diversificado – tal qual registramos nos procedimentos metodológicos e no segundo desdobramento analítico deste estudo, com a ressalva de que, dada a abreviada presença dos pais nos *eventos*, não geramos dados que pudessem nos facultar inferências ancoradas a respeito do *repertório* dessas famílias. Considerando isso, a *autorregulação da conduta* por parte desses estudantes em se tratando de leituras de *contos* e *poemas*, possivelmente, tenha imbricações com vivências dessa natureza mantidas na família e para além dela, uma vez que, nesse processo de regulação da própria conduta, é preciso que tenhamos nos apropriado intrapsiquicamente do que vivenciamos no plano intersíquico sob orientação de um interlocutor mais experiente. (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931])). Já a respeito dos outros estudantes, talvez o *repertório cultural* característico de seu entorno familiar não lhes oferecesse condições para participação efetiva nos *eventos com a escrita* propostos, destinando sua *atenção voluntária* para focos paralelos a esses eventos, como problematizamos no capítulo anterior. Consideremos compreensões de Lahire (2008 [1995], p. 65) a esse respeito,

Quando aquilo que é proposto na escola não entra e contradição com (não põe em crise) o que foi interiorizado até então, neste caso o aluno se mostra como alguém autônomo. Porém, quando as regras do jogo dos dois espaços de socialização (família e escola) são, por um lado, diferentes demais, e, por outro, não podem ser vivenciadas em harmonia pelas crianças, então estas ficam deslocadas em relação às exigências e obrigações escolares.

Nesse sentido, compreendemos que o *repertório cultural* que o estudante carrega consigo reverbera na historicização de sua conduta, podendo (ou não) regular essa mesma conduta diante de determinados objetos culturais em variadas *esferas da atividade humana*. (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; BAKHTIN, 2011 [1979]). Em se tratando de *Ariel* e *Ulisses*, a *autorregulação da conduta* aparentava se delinear mais efetivamente porque o *repertório* que caracterizava seu entorno social não confrontava tão diametralmente as vivências propostas na escola; convergia, em boa medida, com elas.

Concebemos, ainda, que a presença física dos familiares dos estudantes em questão não constituiu necessariamente *motivação* para que esses estudantes se engajassem nas *vivências de leituras* – os estudantes permaneceram engajados mesmo na ausência dos pais –, todavia a (pre)ocupação desses pais com o processo de escolarização dos filhos – ancorada na concepção salvacionista de educação, como já discutimos aqui – pode ter se instituído como *motivação* para que esses estudantes participassem dos *eventos* pela valoração compartilhada na família para as vivências da/na *esfera escolar* ou, talvez, pela exigência imposta pelos pais para os compromissos com a escola. Acerca das relações entre família e escola na apropriação cultural por parte dos estudantes, Lahire (2008 [1995], p. 87) escreve que o “‘fracasso escolar’⁸³ de uma criança não está necessariamente associado à ‘omissão dos pais’, mas, neste caso preciso, a uma distância grande demais em relação às formas escolares de aprendizagem e de cultura.”. Reiteramos, no entanto, aqui, nosso propósito de analisar essa distância por uma vertente epistêmica e não da ‘virada culturalista’, na busca de problematizar o papel da escola na ampliação crítica do *repertório cultural* dos sujeitos, o

⁸³ Não lidamos neste estudo com os conceitos de “fracasso escolar” e “sucesso escolar” como o faz Bernard Lahire, mas tomamos tais conceituações pelos respectivos termos vigotskianos de *heterorregulação* e *autorregulação da conduta*.

que implica ‘sensibilidade’ ao *repertório* já objeto de apropriação, mas necessária superação – no sentido dialético do termo – dele.

Considerando isso, reiteramos a provável inferência de que estivesse implicada na maior *autorregulação da conduta* por parte de *Ariel* e de *Ulisses*, em contraposição à estrita *heterorregulação* por parte do grupo de estudantes, a também maior convergência do seu *repertório cultural* para as *vivências de leituras* que integravam os *eventos*. Igualmente, a ausência dos familiares dos demais estudantes em se tratando da pesquisa de intervenção – tendo presente as problematizações feitas a esse respeito no primeiro desdobramento da análise – seguramente compõe o quadro de razões para a *diferença indiferente* dos estudantes nesses *eventos*, considerando que a prevalência dos ‘constituintes exógenos’ de que tratamos no segundo movimento analítico só nos parece possível se, em boa medida, for gestada – e não problematizada – em seu cotidiano imediato.

Os dois estudantes em questão realizavam leituras de livros para além da escola, como registramos nas notas (80) e (81) no capítulo anterior. Quando da proposta de atividade de leitura de *poemas* em casa, estratégia nossa para engajar os pais na participação dos *eventos com a escrita* – conforme nota (40) registrada no primeiro capítulo de análise –, *Ariel* e *Ulisses* estavam dentre os cinco estudantes que realizaram a atividade solicitada, do que a Figura 38 a seguir é ilustrativa:

Figura 38 – *Ariel* lendo poemas para a mãe *Cecília* na varanda de sua casa.



Fonte: Geração nossa.

Essas famílias pareciam disponíveis a vivenciar a *cultura escrita* com seus filhos, havendo imbricações entre o *repertório cultural* que caracterizava a *esfera familiar* e as vivências dos estudantes – como suscita a convergência dos pais para a atividade com os *poemas* e outras atividades atinentes à escola, o que pudemos documentar em nosso percurso de docência ali. Também o excerto de entrevista (13), registrado no capítulo dos procedimentos metodológicos, e a nota (80), assinalada no capítulo anterior, suscitam essas imbricações. No todo do grupo de estudantes, inferimos tais relações de modo bastante pontual, dada a ausência das famílias nos *eventos*, conforme o seguinte relato:

(93) *Uma estudante – tendo percebido⁸⁴ que, em um dos eventos, eu registrava nossas interações por meio de gravação de*

⁸⁴ Do que já estava ciente pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido relativo a este estudo e porque a escola mantém institucionalizadas autorizações familiares e individuais para gravações dessa ordem. Essa ciência formalizada pareceu evanescida de sua memória, por razões que não nos ocuparemos aqui considerada a extensão analítica que isso demandaria, embora seguramente tenham estreitas relações com a imersão na *cultura escrita*.

áudio –, em interação por WhatsApp, pediu-me para que eu lhe enviasse o áudio em que a mãe Cora realizava uma fala de incentivo à leitura com o grupo de estudantes, porque ela desejava ouvi-lo com sua mãe que não costumava frequentar os eventos. (Relato n. 54, Diário de Campo, 2016).

Entendemos se tratar de um dado bastante pontual, mas, nos ‘rasgos’ que tateamos no inquietante contexto desta pesquisa, poderia se configurar como uma pegada no caminho trilhado em direção à ampliação das vivências com a *cultura escrita* por parte desses estudantes e seus familiares.

Uma segunda microfissura, da ordem desses ‘rasgos’, que merece atenção neste estudo é a acolhida da escola para a pesquisa de intervenção, avanço que vemos em se tratando da comunidade escolar estudada por Euzébio em 2011 e do qual tratamos no primeiro desdobramento analítico desta dissertação. Como vimos registrando, colocou-se no contexto da pesquisa de intervenção a adesão mínima dos familiares aos *eventos com a escrita*, a adesão contida em se tratando dos estudantes e a ampla adesão da escola para a concretização desses mesmos *eventos*, anuindo a nossa perspectiva inicial de ‘fazer com’ os sujeitos envolvidos. A escola criou condições de ordem institucional para que a pesquisa se efetivasse, tomando os *eventos* como parte da rotina escolar e enfatizando a importância daquilo que propúnhamos naquele entorno, como discutimos exaustivamente no quarto capítulo.

Importa acerca dessa microfissura, ainda, compreendermos essa abertura da instituição escolar, de ordem excepcional, para nossa pesquisa, em detrimento da aparente frágil convergência dos estudantes e das famílias. Enfatizamos que buscávamos por meio deste estudo ‘abrir-mos’ para a escola, que se abria para nós – e também para as famílias – propondo uma ação envolvendo diferentes *vivências de leitura* naquele entorno escolar em favor de que se criassem ali condições para ampliação das vivências daqueles sujeitos com a *cultura escrita*, compromisso ético, tanto quanto político, com o campo da pesquisa de Euzébio (2011). Entendemos que a postura da gestão da escola convergiu, portanto, com os propósitos desta pesquisa e, mais do que isso, pareceu comprometida com a educação para leitura por parte daqueles estudantes. Aparentava se configurar naquela comunidade escolar mudanças, pois, em se tratando do papel que a escola assumia quando da pesquisa de Euzébio (2011). Britto (2015, p. 35) sustenta que

A escola tem de ser percebida e realizada como um espaço privilegiado de reflexão e organização de conhecimentos e aprendizagens, de aprofundamentos e sistematizações do conhecimento, e tem de ser o lugar do pensamento desimpedido, descontextualizado, livre das determinações e demandas imediatas da vida comezinha; o lugar, enfim, em que a pessoa, reconhecendo-se no mundo e olhando para o que a cerca, imagine o que está para além do aqui e do agora.

Tendo presente o papel da escola, como lugar do conhecimento historicizado, concebemos configurar-se naquele entorno escolar movimento embrionário em direção à superação da mimetização da escola com o *cotidiano* – inferida por Euzébio (2011) – e a assunção a uma educação de valoração da *cultura escrita*.

As visitas à biblioteca escolar, a cultura de empréstimos e devolução de livros, na ocasião desta pesquisa, instituíam-se como vivências ainda em consolidação naquele contexto escolar, como suscita o excerto de entrevista a seguir:

- (94) *Nesta escola, a biblioteca era reduzida. Eu só tô há uma ano aqui, mas **eu não via turmas na biblioteca.** (...) A biblioteca ampliou. **Este ano, vi mais crianças indo (fazer) empréstimo de livros, a contação de histórias, o teu trabalho** (...) (Essa rotina escolar de visitação à biblioteca) não havia. **Inclusive, uma questão muito preocupante era o fato deles não poderem levar os livros porque os livros não iam voltar.** Então (os livros) também não eram usados. (Simone, RCG3, 2016, ênfase nossa em negrito)*

A Orientadora Escolar descreve o que vemos como movimento embrionário nesta escola em direção à educação para leitura. Ela reconhece a ausência de *vivências de leitura* no âmbito dessa instituição escolar em ano anterior, informando não haver à época rotina de visitação à biblioteca, instaurando-se acentuado zelo pelo acervo da escola que impedia o empréstimo dos livros aos estudantes. A biblioteca recendia a decantada atmosfera que tende a prevalecer em muitos espaços em nível nacional como lugar estático de aposição de obras, e o livro como artefato intocável de erudição (DAGA, 2016), no entanto essa atmosfera vinha sendo fortemente colocada em xeque na ocasião deste estudo, como inferimos na fala de Simone em (95): *uma questão muito preocupante era*

o fato deles não poderem levar os livros porque os livros não iam voltar. (Simone, RCG3, 2016).

Também o apontamento do início de trabalhos extracurriculares envolvendo vivências com a *cultura escrita* na escola – a exemplo de nossa pesquisa de intervenção – são destacados por ela em (94) anterior, como transgressores da cultura que até então caracterizava aquela instituição escolar: (96) *Este ano, vi mais crianças indo (fazer) empréstimo de livros, a contação de histórias, o teu trabalho (...).* (Simone, RCG3, 2016). Os *eventos com a escrita* no âmbito de nossa pesquisa de intervenção, paralelamente ao trabalho das professoras dos Anos Iniciais articuladas ao projeto ‘Clube da leitura’, pareceram incidir embrionariamente naquele contexto escolar e fazer parte desse novo movimento ali: a biblioteca foi ‘movimentada’ semanalmente, sobretudo, no último trimestre letivo de 2016, com visitas de escritores, disposição de obras do acervo para manuseio dos estudantes nos *eventos* e posterior empréstimo, integração com algumas turmas dos Anos Iniciais e a visitação – ainda que bastante restrita – da comunidade à biblioteca da escola, sobretudo na ocasião do café literário e do *sarau*. Houve um reconhecimento bastante explícito da gestão da escola a esse respeito, do que o excerto a seguir é apenas um exemplo:

- (97) *Simone, orientadora escolar, disse-me que alguns pais que frequentam a instituição estão comentando sobre meu trabalho e elogiando o que venho fazendo na escola. A meu ver, reverberação da pesquisa de intervenção que envolve vivências de leitura com os estudantes e as famílias.* (Relato n. 55, Diário de Campo, 2016).

Também as notas (98) e (99) a seguir remetem ao delineamento desse embrionário movimento na escola:

- (98) *No ano de implementação de nosso estudo, o espaço físico da biblioteca foi ampliado – ainda que não tenha havido inicialmente renovação de seu acervo –, o uso desse espaço foi também normatizado em documento próprio e se efetivou uma agenda fixa de visitação das classes de estudantes a esse espaço escolar.* (Relato n. 56, Diário de Campo, 2016).
- (99) *Ao final do ano letivo de 2016, já na finalização de nossa pesquisa, foram adquiridos alguns novos títulos de livros sugeridos por mim, pela outra professora de Língua Portuguesa e pela bibliotecária escolar para compor o*

acervo da biblioteca da escola. (Relato n. 57, Diário de Campo, 2016).

Parecia haver um empenho da escola – aquilo que concebemos ao longo da análise como *assinatura do ato responsável* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]) –, na ocasião desta pesquisa, em sublinhar ali a cultura da educação para leitura transitiva (BRITTO, 2015), adequando o espaço físico da biblioteca para seu devido uso, instituindo documento norteador desse mesmo uso, assim como horários de visitação aos estudantes e adquirindo novas obras para o acervo. Entendemos, no entanto, que, além de adequações de ordem da rotina prática da biblioteca, para uma educação da leitura que tensione *cotidiano* e *história*, é preciso que esse espaço seja visto como ambiente de estudo e de acesso ao conhecimento elaborado, como *lócus* de dialogia com a *grande temporalidade* e a *grande espacialidade*. (com base em BRITTO, 2012; DAGA, 2016).

Nesse sentido, vale problematizar esses ‘r sgos’ que consistem na abertura da escola para a pesquisa na compreensão de que se institua um movimento bastante embrionário no entorno escolar de valoração da *cultura escrita*. Por que apenas a escola – na figura dos gestores, professores e demais profissionais – convergiu efetivamente com a pesquisa de intervenção? Talvez a resposta mais aquietadora fosse porque eles já compartilham de *repertório cultural* cong nere. Uma resposta tal, no entanto, precisa inquietar-se internamente, porque, se assim o for, a escola existiria para aqueles que podem prescindir dela, o que é uma incoerência na origem. Nessa mesma direção, tendo em vista tratar-se de um estudo proposto na *esfera escolar* com possíveis reverberações na *esfera familiar* e, nessas especificidades, inscrito na *esfera acadêmica*, teria a natureza dessas *esferas* implicação com a adesão dos sujeitos a ele? A resposta, também aqui, nos levaria à mesma incoerência de origem, isso porque é a *diferença* entre as *esferas*, que não pode ser *diferença indiferente*, a razão de relevância da existência de todas tr s: família, escola e universidade não podem mimetizar-se, nem tampouco alternarem-se. São distintas e essa distinção importa como tal, não no âmbito dos *escafandros* de mercado, mas no entrelugar entre o *funcional* e o *infuncional* (CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE, 2015) em que entendemos dar-se a formação humana institucionalizada nessas *esferas*.

Concebemos a escola como espaço social de *humanização* dos sujeitos pela apropriação dos saberes historicizados, constituindo lugar necessariamente sacrossanto – a ser conspurcado/esquadrinhado/ressignificado, também necessariamente, pela criticidade do agir humano – da *cultura escrita* sobremodo em se

tratando dos *gêneros do discurso secundários*. (com base em SAVIANI, 2012 [1983]; BRITTO, 2012; 2015; BAKHTIN, 2011 [1952-53]). Compreendemos, portanto, seu papel em contextos sociais tais nos quais os usos da escrita tendem a se restringir e se efetivar nos limites das relações imediatas. Em convergência com isso, Britto (2015, p. 40) assinala que “Uma educação que corresponda às necessidades e interesses dos trabalhadores deve referenciar-se em sua realidade objetiva, especialmente aquilo que importa para a superação da condição em que vivem.”. Nesse sentido, os *eventos com a escrita* propostos na escola por meio de nossa pesquisa de intervenção prospectaram vivências com objetivações culturais acessíveis a determinados sujeitos na sociedade, mas distantes de grande parte daqueles estudantes e de seus familiares do que foi inarredável *diferença indiferente* de sua parte para tais vivências.

Tendo presente isso, teria a escola valorado o que propúnhamos em atenção à sua função naquele entorno frequentemente marcado por fragilidades de ordem econômica e social? Ou, sendo uma iniciativa inscrita na *esfera acadêmica* com a qual a *esfera escolar* tende a dialogar mais estreitamente porque se ambas afiguram como lugar do que é próprio da *ontogênese humana* (VYGOTSKI, 2012 [1931]), estaria a escola aderindo a essa iniciativa pelos compartilhamentos com a universidade? Em se tratando de nosso primeiro questionamento, como registramos, parecia constituir-se movimento bastante embrionário em direção à educação para a leitura transitiva (BRITTO, 2015) naquela escola, o que pode sinalizar para uma anuência da instituição escolar a nossos *eventos com a escrita* pela compreensão de que *vivências* dessa ordem fossem importantes para aqueles sujeitos em nome da ampliação do seu *repertório cultural*.

Nosso segundo questionamento, porém, inquieta-nos: Estaríamos – escola e universidade, esferas nas quais grassa a *ideologia oficial* (BAKHTIN [VOLÓSHINOV], 2012 [1927]) –, na proposição e no engajamento de tais *eventos*, mantendo-nos numa recorrência estrita de nós mesmos? Tais vivências colocavam-se, pois, como *teoreticismo* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]) para boa parte daqueles estudantes e daquelas famílias. Como inseri-los, portanto, nesse circuito de valoração do que é endógeno à escola e que se coloca como “ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.”? (SAVIANI, 2012 [1983], p. 71). Eis o grande desafio da escola em entornos socioculturais tais e para o qual Britto (2012, p. 56) atenta:

As atividades pedagógicas devem ser organizadas a partir de questões que permitam compreender criticamente a realidade e construir uma nova racionalidade. Tal esforço pressupõe o diálogo, tenso e difícil, entre o saber sensível-prático (aquilo que as pessoas trazem de sua experiência imediata) e o patrimônio científico produzido pela humanidade.

A nosso ver, a perspectiva de integração dialógica/dialética de *cotidiano* e *história*. (com base em HELLER, 2014 [1970]).

Afigura-se, ainda, uma terceira microfissura, na ordem dos ‘rasgos’, no contexto desta pesquisa que buscaremos problematizar: o interesse pela posse do artefato ‘livro’ por parte desses mesmos estudantes que se mostravam alheios às *vivências de leitura* experienciadas nos *eventos* propostos na escola, como relatamos em notas:

- (100) *Aqueles alunos que se mostram alheios às minhas aulas e também às vivências de leituras no âmbito da pesquisa de intervenção, interessam-se por ganhar os livros que são sorteados pelos escritores que nos visitam.* (Relato n. 58, Diário de Campo, 2016).

Trata-se da posse de algo que não é meu, nos limites de um ‘presente’, mas não se trata de apossar-se de algo qualquer; é a disputa pelo artefato ‘livro’. Assim compreendendo, seria superestimar esses ‘rasgos’ se se visse neles um micromovimento de interesse por um artefato outro que fuja ao *cotidiano*, em outras palavras, seria superestimar demasiadamente esse interesse dos estudantes em ganhar um ‘livro’ pensar que, talvez, para além da posse de um artefato que ainda não era deles, importasse minimamente esse artefato ser um livro?

Nesse contexto, possivelmente esses ‘rasgos’ não figurassem tal micromovimento, como suscitam as notas a seguir:

- (101) *Em um dos eventos com a escrita, Rufino disputa com os colegas alguns livros que são sorteados pela escritora que nos visita empenhando-se em responder as perguntas que ela lhes faz acerca das histórias contadas no evento. Não tendo ganhado livros por meio do sorteio, ao final do evento, Rufino pede à escritora um de seus livros. O menino é, então, presenteado com uma das obras da autora e fica bastante contente.* (Relato n. 59, Diário de Campo, 2016)

E ainda: (102) *Na semana seguinte, na ocasião de uma de minhas aulas, Rufino informa ter dado seu livro para uma de suas colegas já que ele não iria lê-lo.* (Relato n. 60, Diário de Campo, 2016). O interesse do estudante pelo ‘livro’ parece não ter suas razões nas possibilidades de leitura e de experiência com ele, mas no prazer de ser presenteado com um objeto, não importasse qual fosse. Ainda, talvez, esse interesse pelo artefato tenha seu fundamento na concepção ‘salvacionista de leitura’, segundo a qual “O livro, tomado como objeto sagrado, que encerraria saberes extraordinários e ensinamentos maravilhosos, ganha contornos de panacéia.” (BRITTO, 2003, p. 99-100)

Um outro dado se apresenta inquietante na análise desse ‘rasgo’:

(103) *Em interação informal com algumas professoras dos Anos Iniciais, elas relatam que há histórico de estudantes que realizam empréstimos de livros da biblioteca e não os devolvem mais porque esses livros são vendidos pelos pais das crianças em sebos de livros para manutenção do vício de drogas.* (Relato n. 61, Diário de campo, 2016).

Nesse entorno escolar, a devolução dos livros emprestados do acervo da biblioteca demandava bastante empenho da bibliotecária e dos professores, havendo dispersão de número significativo de obras pertencentes ao acervo ao fim do ano letivo, tal qual relatamos na nota (86) registrada no capítulo anterior. Nas configurações familiares que se efetivavam ali, tal situação possivelmente estivesse posta. O ‘livro’, neste caso, era visto como bem de troca, como possibilidade de reter para si determinado capital econômico. Talvez o interesse dos estudantes pelo artefato ‘livro’ nos *eventos* se justificasse também por essa via, no entanto não contamos com dados mais precisos a esse respeito. De todo modo, entendemos que essa questão perpassa a natureza da educação na sociedade capitalista, tendo presente que, com base em Saviani (2012 [1983], p. 31),

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais.

Por fim, delineou-se neste estudo uma quarta microfissura, na ordem dos ‘rasgos’: a efetivação do *sarau*. Como registramos nos procedimentos metodológicos da pesquisa, a finalização dos *eventos com a escrita* com o grupo participante do estudo se deu com a organização de um *sarau*, *evento* que foi acolhido pela escola. A nota (30), registrada no primeiro desdobramento analítico, e o relato em (104) a seguir são elucidativos dessa acolhida:

(104) *A programação do sarau contou com apresentações artísticas e culturais que tematizavam a Literatura e a consciência negra organizadas conjuntamente por mim, professora de Português da escola, pelas professoras dos Anos Iniciais, pelos professores de música e de dança da escola e por nossos alunos.* (Relato n. 62, Diário de Campo, 2016).

Assim, o *sarau* fez parte de uma programação especial da escola para o dia da eleição para a Direção escolar em nome de que a presença das famílias fosse efetiva na instituição nesse dia. Como já discutimos aqui, no entanto, havia uma distância aparentemente posta entre *esfera familiar* e *escolar* e, mais uma vez, os familiares compareceram à escola em número bastante restrito. Também os estudantes não afluíram em grande número, mas, em se tratando do grupo de estudantes participante da pesquisa de intervenção, os que se fizeram presentes empenharam-se em vivências pouco familiares a eles, educando incipientemente sua *atenção voluntária* para tal, o que interpretamos como ‘rasgo’ bastante significativo no cenário de *diferença indiferente* que se afigurava naquele contexto. (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]).

As vivências com a *cultura escrita* mantidas no *sarau* tiveram lugar em meu planejamento didático-pedagógico, sendo realizadas leituras de *contos* no tensionamento com o *cotidiano* e também de *poemas* ainda nos liames com a educação infantil. Uma das apresentações de meus alunos compunha-se de uma paródia do *funk* “Baile de favela” – marcadamente inscrito na imediatez característica do *repertório cultural* de muitos desses estudantes –, produzida por eles nas aulas a partir da leitura do conto “O gato preto”, de Edgar Allan Poe (Apêndice S). Concebo que estivesse implicado nessa minha ação docente o *tensionamento* de objetos do *pequeno* e do *grande tempo*. Assim, contrastando essa minha prática pontual com a assumida nos *eventos com a escrita*, infiro que, também nela, os estudantes permanecessem atentos à ‘exogenia’: atraia-os ‘a batida’ do *funk* e o uso massivo das tecnologias

empregadas nas aulas em contraposição ao que lhes oferecia a leitura de Poe. Quanto à outra apresentação de meus alunos, tratava-se da canção “Metáfora”, de Gilberto Gil (Apêndice T), trabalhada em sala de modo a fomentar discussão acerca de recursos metafóricos e estilísticos empregados na linguagem poética. Considerando a *zona de desenvolvimento iminente dos estudantes* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) aparentemente marcada por usos da escrita escassos de *subentendidos* (PONZIO, 2016), ainda nos liames com a educação infantil, tal *vivência* compôs o quadro do que ficou na *diferença indiferente* a alguns estudantes, postura reiteradamente assumida nos *eventos* no âmbito da pesquisa.

Na imbricação que concebo ter havido entre minha pesquisa e minha prática docente naquele contexto escolar – talvez a linha mais tênue tenha sido a organização do *sarau* –, vemos nele ‘rasgos’ de aceno a projeções de *encontros*: ainda que se afigurasse diante de mim um número restrito de estudantes em relação ao grupo convidado a participar de mais esse *evento com a escrita* na escola, tais estudantes se fizeram presentes e se empenharam em colocar-se diante de um público, na tentativa de algo que muito provavelmente não lhes era minimamente familiar. Em que pesem suas dificuldades para o processo básico de cultura corporal do movimento, de cantar e deixar-se embalar pelas canções cantadas, eles estiveram naquele momento ocupados com vivências que transcendiam a *cotidianidade*. (com base em VIGOTSKY, 2012 [1931]; HELLER, 2014 [1970]). Talvez esses estudantes e seus pais não tenham efetivamente ampliado seu *repertório cultural* na recorrência temporal e espacial – implicações cronotópicas – bastante restrita com que se deu nossa pesquisa. Alguns deles, entretanto, estavam ali, e, talvez, para alguns desses, o que vivenciamos nos *eventos* transcenda, em outros *cronotopos*, a ordem do ‘conhecido’ e se torne assinatura no *mundo da vida*. (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]).

Os excertos de entrevista a seguir suscitam a importância conferida pela escola às *vivências de leituras* efetivadas por meio de nossa pesquisa e nos ajudam a melhor compreender o percurso trilhado: (105) *E talvez é o começo, né? Trabalho de formiguinha... O fato deles virem já é positivo, agora como, que estratégias usar para cativar a atenção deles, né? Isso tem que ser trabalhado.* (Clarice, RCG3, 2016). Ainda:

(106) *O trabalho que tu iniciou é plantar uma sementinha. Então, internamente, mesmo que não venham os pais, esse trabalho deve continuar, essa apresentação em público, essa coisa de perder a vergonha, de trabalhar a oralidade, né... Que o*

ideal não é que de um grupo de trinta venham três, (mas) se pra três deu sentido já vale a pena a vida. (...) (Simone, RCG3, 2016).

O olhar da escola é olhar utópico de que também compartilhamos, compreendendo que em entornos socioculturais de fragilidades tais o desafio de ampliar as possibilidades de vivências dos sujeitos com distintas objetivações da cultura humana vai estar posto, sobremaneira nos modos como se organiza a atual sociedade, mas é papel da escola insistir nesse propósito. Nesse ponto, consideramos Saviani (2012 [1983], p. 69)

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior [...] Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente.

Talvez este estudo signifique, como sinalizou a escola, um início, ponto de partida, para algo ainda embrionário naquele entorno escolar, do que os ‘rasgos’ que tratamos neste capítulo são apenas pegadas no caminho percorrido em direção à ampliação do *repertório cultural* dos sujeitos, de modo a que, autorregulando sua conduta em se tratando dos distintos usos da *cultura escrita*, pudessem problematizar os modos de organização da sociedade e as formas de escamoteação ideológica da desigualdade que nela se institui. Insistir nisso constitui compromisso da educação articulada ao desiderato de emancipação dos sujeitos, estando escola e universidade historicamente incumbidas de tal função nesses contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utopia está lá no horizonte.
 Me aproximo dois passos, ela se afasta dois
 passos. Caminho dez passos e o horizonte corre
 dez passos.
 Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.
 Para que serve a utopia?
 Serve para isso: para que eu não deixe de
 caminhar.
 (Eduardo Galeano)

Esta dissertação tratou de *vivências de leitura* tomadas na interação das *esferas acadêmica, escolar e familiar*, no propósito de ampliação dessas vivências por parte de estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental inseridos em escola pública municipal e seus familiares, em se tratando da educação para leitura nessas mesmas *esferas* e para além delas. Tendo retomado *objeto de estudo e campo de pesquisa* de uma dissertação de ‘tipo etnográfico’ realizada por Euzébio (2011), a presente abordagem se organizou para responder à seguinte questão geral de pesquisa: **A partir da compreensão conceitual acerca de implicações da esfera familiar na constituição do repertório cultural dos estudantes, é possível à educação em linguagem, no que se refere à leitura, no propósito de ampliar esse repertório, transcender a esfera escolar estendendo-se à esfera familiar? Que desafios, contingências, constrições, avanços e implicações afins afiguram-se em uma iniciativa que se proponha a fazê-lo?** Ocupamo-nos, nestas Considerações Finais, de retomar o eixo da resposta dada a essa questão de pesquisa, fechando-as com inquietações que se mantêm mais agudas do que no desencadeamento da pesquisa.

O primeiro desdobramento analítico desta pesquisa ocupou-se das perspectivas para o *encontro* (PONZIO, 2010b) e ressignificações dessas mesmas perspectivas, enfocando movimentos de convergência da escola e das famílias para nossos *eventos com a escrita*. Como registramos no capítulo relativo a tal desdobramento, compreendemos ter se colocado como constrições para os propósitos de nosso estudo a já esperada ausência das famílias na *esfera escolar*, característica daquele entorno sociocultural. Ali, onde a escola exerce importante papel em se tratando da historicização desses sujeitos na imersão na *cultura escrita*, onde ela parece definitiva no processo de apropriação dos objetos culturais do *grande tempo* por parte daqueles estudantes, em possíveis reverberações

nas famílias, o trabalho que buscamos fazer a partir de vivências tais com a *cultura escrita* pareceu inviabilizar-se. Talvez em outros espaços sociais, sobretudo aqueles privilegiados socioeconomicamente, constitutivos das elites escolarizadas, o que propúnhamos se configurasse também importante, mas certamente não definitivo em se tratando do acesso e da apropriação aos/dos bens culturais em questão por parte de sujeitos oriundos desses contextos. Já na comunidade escolar na qual imergimos, muito possivelmente questões de ordem econômica e social tenham se constituído como obstáculos para a efetiva participação dos familiares na escola. Assim, concebemos que as razões que justificam a proposição de estudo como este naquele entorno específico são exatamente as razões pelas quais ele não se mostrou efetivo ali. Estaria aqui um ‘nó górdio’?

Ainda que não tenhamos elementos em nosso processo de geração de dados que nos possibilitem afirmá-lo, entendemos que, dentre as implicações pelas quais as famílias não acorreram a nosso convite, estão contingências econômicas, as quais possivelmente tenham tido um papel significativo nessa ausência, tendo presente o tempo que tende a lhes ser exigido para o trabalho remunerado – como anteviu a banca de qualificação do projeto desta pesquisa⁸⁵. Arriscamos pensar, porém, que a boa parte daquelas famílias não fosse nem mesmo facultado saber o que se passava na escola – neste caso, estavam sendo convidadas a participar de tais *eventos* –, porque para além de impeditivos geográficos e de tempo de labor, bem como de eventual não valoração do que lhes propúnhamos, questões de analfabetismo pareciam também implicadas ali.

O segundo desdobramento analítico atentou para o *repertório cultural* dos estudantes nas *vivências de leitura*, discutindo razões da instituição do que chamamos ‘movimentos embrionários de convergência’, a *diferença indiferente* (PONZIO, 2010b; 2014), para tais *vivências*, o que tem implicações com os desafios que se delinearam na pesquisa de intervenção. Nesse sentido, problematizamos três movimentos analíticos possíveis, assim enunciados: (i) o distanciamento predominante entre as vivências dos estudantes e as vivências implicadas nos *eventos com a escrita*, nas conformações com que os propúnhamos, seria razão dessa convergência apenas incipiente por parte deles; ou, sob

⁸⁵ Na ocasião da qualificação do projeto deste estudo, a banca sinalizou possíveis dificuldades de ordem socioeconômica que se delineariam no contexto da pesquisa como desafios para a participação das mães/familiares afins na *esfera escolar*. Mesmo cientes desse risco, mantivemos os *eventos com a escrita* em ‘dias úteis’ porque, em ponderações com os gestores da escola, compreendemos que restrições na oferta de transporte coletivo gratuito para estudantes aos finais de semana poderiam comprometer em definitivo o estudo.

outra via, (ii) o endereçamento da atenção dos estudantes para ‘constituintes exógenos’ ao que lhes era proposto não lhes facultava saber o que estávamos tematizando nos *eventos*, o que redundava em movimentos apenas embrionários de convergência para tais *eventos*; e, ainda, (iii) possível imbricação entre essas duas compreensões.

A nosso ver, no propósito de ampliação do *repertório cultural* de tais sujeitos afigurou-se o desafio de educar a atenção para que se colocasse como *voluntária* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) nas vivências que transcendiam a ordem do imediato. Nos *eventos*, havia uma forte atração dos estudantes a ‘constituintes exógenos’ ao que lhes propúnhamos vivenciar, como (a) despertar para a afetividade/sexualidade; (b) curiosidade pela ruptura da rotina escolar; (c) ludicidade/lazer; e (d) recreação gastronômica – ou, questão mais pungente e que foge ao escopo deste estudo: demandas alimentares.

Tendo presente isso, possivelmente aquilo que tematizámos nos *eventos* fosse, sim, demasiadamente distinto de seu *repertório cultural*, o que buscamos compreender pela ótica vigotskiana do distanciamento entre as *zonas de desenvolvimento* dos sujeitos, e, em assim sendo, tais *eventos* não faziam sentido para eles; logo, atinham-se aos ‘constituintes exógenos’ ali implicados. Por outro lado – tal qual em (ii) anterior –, esse distanciamento poderia não constituir razão da mencionada convergência incipiente dos estudantes para os *eventos* se considerarmos que aquilo que compunha tais *eventos* pode não ter nem mesmo chegado a ser objeto de sua *atenção voluntária*. Talvez esses dois movimentos analíticos coexistissem no processo de historicização da conduta dos estudantes, entretanto nossos dados empíricos não nos permitiram fazer uma afirmação mais assertiva a esse respeito, desafio de compreensão que entendemos inevitavelmente posto em se tratando da educação para leitura em escolas que se caracterizam por esses entornos socioculturais. Ainda acerca disso, concebemos que tais ‘constituintes exógenos’ pudessem se configurar, na recorrência temporal e espacial demandada para a consolidação do *estado de intersubjetividade* (WERTSCH, 1985), como uma ‘porta de entrada’ para vivências futuras mais efetivas com a *cultura escrita*, o que se coloca como prospecção para estudos futuros.

Em se tratando do último desdobramento analítico, tratou dos avanços, na figuração do que nomeamos como ‘rasgos’, tomando-os como microfissuras por meio das quais poderíamos enxergar um aceno de aquiescência à proposta de projetar o *encontro*. (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; VOLÓSHINOV (2011 [1929])). Assim, concebemos como ‘rasgos’ explícitos a convergência para as *vivências de leituras* por parte dos estudantes cujos pais anuíram aos *eventos*, no que

vemos implicações entre a *esfera familiar* e a *educação em linguagem*. Compreendendo a família como lugar fundante da *intersubjetividade*, a *autorregulação da conduta* por parte desses estudantes em se tratando de leituras de *contos* e *poemas* possivelmente tivesse imbricações com vivências dessa natureza mantidas na família e para além dela. (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). De igual modo, concebemos como ‘rasgos’ a abertura da escola para a pesquisa de intervenção ao criar condições excepcionais em seu funcionamento diário para os *eventos com a escrita*, assumindo-os como parte da rotina escolar, em uma valoração que entendemos pouco comum no atribulado cotidiano da escola. Desse modo, aparentavam se configurar naquela comunidade escolar mudanças, pois, em se tratando do papel que a escola assumia quando da pesquisa de Euzébio (2011). Vimos se gestar naquele entorno escolar movimento embrionário em direção à superação da mimetização da escola com o *cotidiano* – inferida por Euzébio (2011) – e a assunção a uma educação de maior valoração da *cultura escrita* no que respeita ao *grande tempo*. Ainda que esse movimento estivesse se gestando ali, e a escola estivesse valorando as *vivências de leitura* no âmbito de nossa pesquisa, o que propúnhamos colocava-se, porém como *teoreticismo* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]) para grande parte daqueles estudantes e seus familiares. Nesse sentido, nos compartilhamentos que compreendemos haver entre *esfera escolar* e *acadêmica* em se tratando da *ontogênese humana* (VYGOTSKI, 2012 [1931]), nesses contextos socioculturais, constitui-se desafio da escola inserir esses sujeitos nesse circuito de valoração do que é endógeno a ela – e que se somente se institui como tal porque é do escopo do *genérico humano* – suscitando implicações da participação mais ampla na sociedade prospectada para esses estudantes pela via da formação escolar. Problematicamos, no âmbito desses ‘rasgos’, o interesse do grupo de estudantes, sob vários aspectos inesperado, pela posse do artefato ‘livro’. Esse interesse se mostrou, pois, também vinculado a constituinte imediato: o ‘prazer’ de ser presenteado com um objeto, não importasse qual fosse. Ainda: talvez, esse interesse pelo artefato tivesse seu fundamento na concepção ‘salvacionista de leitura’, e os estudantes estariam valorando o livro como objeto sagrado nos limites de sinônimo de erudição (BRITTO, 2003; 2012; 2015), o que pode dispensá-los de abrir o artefato para ler; a posse lhes bastaria. Vemos, por último, microfissura da ordem dos ‘rasgos’ bastante promissora: a efetivação do *sarau*, ao final da pesquisa de intervenção, consistiu num *evento com a escrita* da escola, envolvendo toda a comunidade escolar e para o qual a *atenção voluntária* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) dos estudantes pareceu incipientemente endereçada – eles, ainda que em número restrito,

fizeram-se presentes e empenharam-se em realizar algo que não lhes era familiar, algo que possivelmente vivenciassem de modo bastante eventual. Vimos nessa microfissura a linha mais tênue na imbricação da prática docente em Língua Portuguesa e a pesquisa de intervenção, imbricação que passamos a ver como constitutiva deste estudo.

Na via desses ‘rasgos’, temos o reconhecimento por parte da própria escola de que o que efetivamos ali constituiu um início, algo embrionário naquela realidade, sendo tais ‘rasgos’ tomados como pegadas no percurso trilhado em direção à ampliação do *repertório cultural* dos sujeitos. Preciso reconhecer, porém, que essa natureza embrionária talvez não prospere nesse contexto. Eu estive ocupada com aqueles estudantes e com aquelas famílias no período em que me fiz presente na comunidade escolar, como professora tanto quanto como pesquisadora. Hoje, porém, ocupo-me de outro contexto, de outra realidade no âmbito da Rede Federal de Educação, reiterando conjunto de dados que aponta a volatilidade da permanência dos profissionais tanto quanto dos estudantes naquela instituição escolar: também eu saí dali. Em que pese minha identificação com aquele espaço, minha propensão para a docência na Educação Básica, a acolhida que eu tive naquele lugar e a conveniência operacional em se tratando do meu cotidiano, já que se trata de uma escola próxima de minha casa, perto de onde vivo com meus familiares, as condições objetivas de trabalho tais quais elas se colocam nas escolas públicas brasileiras – ainda que reconheçamos que a Rede Municipal de ensino à qual se filia a escola busque prover condições distintas das que se efetivam em cenário nacional, dispondo de bibliotecas, salas informatizadas, profissionais atuantes nesses espaços, políticas inclusivas, assim como cursos de formação continuada para os docentes, dentre outros distintivos –, tornam tão absolutamente convidativa a migração para o Ensino Superior.

No Brasil, o modo como as políticas públicas se delineiam em relação à Educação Básica convida os professores formados em pós-graduação *stricto sensu* à atuação no Ensino Superior, criando uma espécie de isomorfia entre essa formação e essa atuação docente. Por outro lado, arrisco pensar que o movimento embrionário de valorização da *cultura escrita* que pareceu estar emergindo naquele entorno escolar, pela *assinatura do ato responsável* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]) por parte das gestoras da escola e a interação efetiva mantida com a bibliotecária e as professoras dos Anos Iniciais possam manter acesas distintas *vivências de leituras* com aqueles sujeitos na/para além da escola. É preciso, para isso, que se criem, pois, tais condições objetivas de modo a viabilizar, tanto nas aulas de Língua Portuguesa como para além da sala de aula, práticas

que contribuam para a ampliação do *repertório cultural* dos estudantes, promovendo processos de ensino e de aprendizagem nas escolas públicas brasileiras que, em diferentes *cronotopos* (BAKHTIN, 2014 [1975]), enfrentem restrições institucionais para uma educação em favor da formação humana integral. (com base em SAVIANI, 2012 [1983])

Vale mencionar, ainda, que remanescem desafios para minha própria formação e para a história de meu Grupo de Pesquisa, prospectados para períodos futuros, quais sejam: (i) uma imersão mais efetiva na literatura do campo da Educação e da Sociologia, assim como da própria arte literária, de modo a, por um lado, aprofundar mais efetivamente a compreensão das complexas implicações das relações entre família e escola, e, por outro, lidar com maior excelência na discussão das escolhas feitas no campo da Literatura, a exemplo de por que tais autores e tais obras foram selecionados para os *eventos com a escrita* – compreendo, hoje, que me manter na Filosofia da Linguagem e na Psicologia da Linguagem restringiu meu olhar sob esses pontos de vista; e (ii) a retomada deste estudo em um espectro mais amplo do Grupo de Pesquisa ao qual me filio, a fim de levar a termo uma imersão na comunidade campo de estudo, por período mais longo e para além do espaço escolar, em pesquisas que componham um conjunto que efetivamente possa constituir um processo de *pesquisa-ação*.

Posto isso, gostaríamos de marcar algumas inquietações finais, a começar por inferir que o conteúdo desta pesquisa possa suscitar, no leitor, tratar-se de ingenuidade nossa o propósito a que nos lançamos neste estudo: Não seria um desiderato ‘romântico’⁸⁶ trazer familiares de estratos sociais economicamente fragilizados para a escola, em ‘dias úteis’, para ler com seus filhos, no espaço da biblioteca, textos em *gêneros do discurso secundários*, ouvir contação de histórias, participar de sessões musicais, manipular poemas, evadindo-se do cotidiano imediato, e falar sobre tudo isso uns com os outros, levando algo disso para a *esfera familiar*? Cintes desse risco, entendemos valer incorrer nele quando não se toma a escola como espaço de determinismo – neste caso, em se tratando de vivências com a *cultura escrita* –, nem como espaço de rendição à *funcionalidade de mercado*, nem tampouco como paladina de um culto que exacerba o ‘local’ e, ao fazer isso, encapsula os sujeitos nele.

Uma compreensão de escola como instituição historicizada de fomento das relações interpessoais na comunidade escolar e para além dela impede que se tome como anacrônico ou utópico seu papel como lócus de ampliação de *repertório cultural* necessariamente extensivo aos

⁸⁶ Tomado, aqui, não nos sentidos de subjetivismo, mas de ação pueril e acrítica.

familiares dos estudantes e ao entorno imediato, sobretudo num país como o nosso. Não se trata de conceber a escola sob o ponto de vista redentor, no entendimento de que ela, por si só, consiga consolidar o processo de emancipação social; trata-se de reconhecê-la como fecunda ambientação para tal na comunidade escolar de que é parte, espaço em que professores e familiares consigam interagir para além das obviedades burocráticas e de coerção comportamental, lugar que aproxime as famílias de vivências culturais que não se limitem ao mencionado entorno imediato.

Reconhecemos, nesse sentido, a força do modelo econômico em que vivemos, entretanto não nos filiamos a uma ortodoxia que nos mantenha num estado de contemplação à espera de mudanças nesse modelo para que, então, seja possível uma nova realidade. Insistimos, portanto, que a escola pode contribuir de modo fundamental para a historicização dos sujeitos (SAVIANI, 2012 [1983]) e que a ela, dentre outras importantes atribuições, cabe ampliar as *vivências de leitura* desses mesmos sujeitos, facultando-lhes a apropriação crítica da cultura do *grande tempo* na problematização do *cotidiano*, especialmente em se tratando da escola em espaços fragilizados socioeconomicamente. (BRITTO, 2012; 2015). Compreendemos isso não sob a égide da ‘redenção’ – reiteramos –, mas na perspectiva da ‘democratização’, de modo que a escola se coloque nesses espaços no atendimento aos interesses populares em direção à superação das profundas desigualdades que caracterizam esta sociedade. (SAVIANI, 2012 [1983])

Ao final, registramos estarmos plenamente cientes de que pensar sob esse ponto de vista não constitui um caminho prevalecente contemporaneamente. As filiações aos estudos culturais, a exemplo dos estudos etnográficos, possivelmente apontem como razão principal, para os resultados deste estudo, a cultura tida como elitizada, da ordem dominante, implicada nos *eventos com a cultura escrita* propostos, na contraposição do *cotidiano* imediato dos estudantes e dos familiares. Contrariamente a isso, concebemos que, possivelmente, enquanto persistir esse tipo de compreensão, a dimensão flagrantemente econômica implicada nos desafios afigurados neste estudo continue secundarizada – as escolhas docentes tornam-se o foco da crítica (virada culturalista), em detrimento de tal foco incidir sobre a precariedade econômica das comunidades escolares, a qual inviabiliza acesso aos bens culturais que transcendem ao cotidiano (base no modelo econômico) –, contribuindo para manter os sujeitos oriundos de entornos socioculturais tais fadados a esses mesmos entornos.

Necessário contraponto, neste fecho, é considerar que sujeitos das elites socioeconômicas podem provar do que é do *grande tempo* em suas vivências fora da escola, no acesso a teatros, cinemas, viagens, mídias de toda ordem obtidas tão somente sob pagamento, ou mesmo podem ‘optar’ por prescindir disso. Essa ‘opção’ não nos parece dada àqueles estudantes de entornos tais quais nosso campo de pesquisa. E por que precisariam provar dessas vivências? A resposta seguramente requereria uma tese de doutoramento, mas talvez valha sintetizá-la em outra pergunta: E, como estudantes, não lhes é dado o direito de fazê-lo?

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Diferentes formas de ler. Mesa-redonda Práticas de Leituras: história e modalidades, no XXIV **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Intercom. Campo Grande, 2001.
Disponível em:
<<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>>.
Acesso em: 25 abr. 2016.

_____. Os números da cultura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

AMORIM, Marília. **Para uma filosofia do ato**: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth (org.) *Bakhtin*: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009. p.1744.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do ato responsável** [tradução Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920-24].

_____. [VOLOCHÍNOV] **O Freudismo**: um esboço crítico [tradução Paulo Bezerra]. São Paulo: Perspectiva, 2014 [1927].

_____. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

_____. O autor e a personagem. In: _____. **Estética da criação verbal** [tradução Paulo Bezerra]. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1924-27], p. 3-20.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal** [tradução Paulo Bezerra]. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952-53], p. 261-306.

_____. Apontamentos de 1970-1971. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1970-71], p. 367-392.

_____. **Questões de literatura e de estética:** a teoria do romance. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1975].

_____. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2011 [1929].

BARBOSA, Maria Luiza. **Deslindando os usos da escrita nos domínios escolar e familiar:** implicações de práticas de letramento no processo de alfabetização. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies.** London: Routledge, 2000, p. 16-34.

BATISTA, A. A. G.; CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de. **Família, escola, território vulnerável.** São Paulo: CENPEC, 2013.

BRANDIST, Craig. *Repensando o Círculo de Bakhtin.* São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos:** ensino de língua x tradição gramatical. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1997.

_____. **Contra o consenso:** cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Inquietudes e desacordos:** a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

_____. **Ao revés do avesso:** leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

BOURDIE, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.

CATOIA DIAS, Sabatha. **O ato de ler e a sala de aula**: concepções docentes acerca do processo de ensino e aprendizagem da leitura nos anos finais do ensino fundamental na rede estadual de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

_____. **Entre ecos e travessias**: um olhar para o ato de ler no processo educação em linguagem na esfera escolar. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Formação de leitores**. Florianópolis: SENAI/SC, 2011.

_____. RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Linguística Aplicada**: ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

_____; MOSSMANN, Suziane; IRIGOITE, Josa Coelho. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de *simpósio* entre ideários teóricos de base historicocultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. **Revista Fórum Linguístico**. v.9. n.4, 2013.

_____; PEREIRA, Hellen Melo; PEDRALLI, Rosângela. **Práticas de letramento**: um estudo sobre conflitos e encontros na escola. *Revista do GEL*, v. 10, n. 1, p. 35-64, São Paulo, 2013.

_____; ALMEIDA, Kamila Caetano de. **Letramento**: uma discussão sobre interpenetrações e sobreposições entre os conceitos *global/dominante, local/vernacular*. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 45-68, 2013.

_____; DAGA, Aline Cassol; CATOIA DIAS, Sabatha. **Intersubjetividade e intrassubjetividade no ato de ler**: a formação de leitores na Educação Básica. *Unisinos, Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 12, n. 2, 2014.

_____.; DELLAGNELO, Adriana K. **Implicações e problematizações do conceito de Intersubjetividade**: um enfoque na formação do profissional de línguas. RBLA, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 107-132, 2016.

_____.; MOSSMANN, Suziane; IRIGOITE, Josa Coelho. Olhares para *encontros* mediados pela escrita: uma proposta de reconfigurações conceituais e metodológicas. In: Angela B. Kleiman; Juliana Alves Assis. (Org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2016, v. 1, p. 143-167.

_____. GOULART, Anderson Jair. **O ato de dizer em eventos de letramento**: articulações entre arquitetônicas distintas. 2015. (no prelo)

_____. IRIGOITE, J. C. **A aula de Português**: sobre vivências (in)funcionais. ALFA: São Paulo, v. 59, n. 2, p. 255-279, 2015.

CORREIA, Karoliny. Projeto de tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis, 2016 [manuscrito].

DAGA, Aline Cassol. **Compreensão leitora**: o ato de ler e a apropriação e conhecimentos na EaD. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

_____. **O (ex)orbitar do ato de ler**: um estudo sobre vivências de estudantes com a escrita em contexto de ambientação rural. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas/SP: Autores Associados, [2008] 2003.

_____. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 [1993].

_____.; SAVIANI, D. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Revista Brasileira de Educação, v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

EUZEBIO, Michelle Donizeth. **Usos sociais da escrita na família e na escola:** um estudo sobre práticas de letramento e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis/SC. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. O estatuto da análise e interpretação dos textos do círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel; COUTINHO, Antônia (org.). **O interacionismo sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FISCHER, Steven Roger. **História da Leitura.** São Paulo: UNESP, 2006.

GEE, James Paul. The new literacy studies: from ‘socially situated’ do work of the social. In: BARTON, David. et al. **Situated literacies:** reading and writing in context. London: Routledge, 2000.

_____. **Situated language and learning:** a critique of traditional schooling. Londres: Routledge, 2004.

GEGe - Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras:** glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2013 [1991].

_____. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2015 [2010a].

_____. **Ancoragens:** estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015 [2010b].

_____. BENITES, M.; FICHTNER, B. **Transgressões convergentes:** Vigotski, Bahktin, Bateson. Campinas: Companhia das Letras, 2006.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GOULART, Anderson Jair. **Letramento familiar: práticas e eventos de leitura em segmento genealógico familiar com progenitores analfabetos**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexão sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HALTÉ, J. F. O espaço didático e a transposição (L'espace didactique et la transposition). *Pratiques*. Metz: Siège Social, n.97-98, p. 171-192, jun 1998. **Fórum Linguístico**, 5 (2): 117-139, Florianópolis, jul. dez., 2008 [1998].

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1970]. IPM – Instituto Paulo Montenegro & Ação Educativa.

INAF BRASIL 2011 – Principais Resultados. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL 2015. Instituto Pró-livro. 4. ed. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2016.

IRIGOITE, Josa Coelho. **Vivências escolares em aulas de Português que não acontecem**: a (não) formação do aluno leitor e produtor de texto. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

_____. **Aula de Português como encontro entre a outra palavra e a palavra outra**: um estudo sobre a ecologia da apropriação da escrita na esfera escolar. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

KRAMSCH, Claire. **Language and culture**. New York: Oxford University Press, 2008 [1998].

LABOV, William. Padrões sociolinguísticos. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline R. Cardoso. Rio de Janeiro: Parábola, 2008 [1972].

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 2008 [1995].

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009 [1979].

MATÊNCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIOTELLO, Valdemir. **Discurso da ética e a ética do discurso**. São Carlos/SP: Pedro e João, 2011.

PEDRALLI, Rosângela. **Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado**: dimensões extraescolar e escolar. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

_____. **Na tessitura de encontros via escrita**: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PEREIRA, Hellen Melo. **O lugar das práticas de letramento na esfera escolar**: um estudo sobre o *encontro* aula de Língua Portuguesa. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PISA 2012. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail M. Para uma filosofia do ato responsável. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010a [1924].

_____. **Procurando uma palavra outra.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2010b.

_____. **Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana.** São Carlos: Pedro & João, 2012.

_____. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação.** São Carlos: Pedro & João, 2011.

_____. **Identidade e alteridade.** In: _____. Fuori luogo. Milano-Udine: Mimeses, 2013, p. 41-62. (Capítulo traduzido por Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti para fins de discussão interna em grupo).

_____. **Identidade e mercado de trabalho:** dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal. Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti e Giorgia Brazzarola. In: MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Isabel de. A alteridade como lugar da incompletude. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p. 49-95.

_____. CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; BRAZZAROLA, G. **Pensamento e palavra em Lev S. Vigotski.** Florianópolis: Fórum Linguístico, 2016.

PONZIO, Augusto; (Cura) Globalizzazione e infunzionalità. **Athanos.** Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti. Roma: Maltemi, 2008-09. p. 21-41.

_____. **La filosofia del linguaggio:** segni, valori, ideologie. Bari: Giuseppe Laterza, 2013.

PONZIO, Luciano. In: _____. **Visioni del testo**. Edizioni B.A. Graphis, 2017 [2002]. Tradução Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, com revisão de Giorgia Brazzarola.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, 2010.

RIBEIRO, Vera Masagão; LIMA, Ana Lúcia D'Império; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Org. **Alfabetismo e letramento no Brasil**: 10 anos do INAF. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RONCAGLIA, Gino. *La quarta rivoluzione*. Bari: Laterza, 2010.

SME-DEF-DEF/PMF. **Projeto Político Pedagógico da escola**. Florianópolis: SME, 2016.

_____. **Regimento da biblioteca escolar**. Florianópolis: SME, 2016.

SME-DEF-DEJA/PMF. **Proposta Curricular para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: SME, 2016.

_____. **Documento orientador de intervenção no processo de aprendizagem dos Anos Iniciais**. Florianópolis: SME, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2012 [1983].

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1996 [1987]

SILVESTRI, F. *Filosofia del linguaggio*. Bari, 2013. Anotações de aula feitas por Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti na Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

_____. Practices and Literacy Myths. In: SALJO, R. (Ed.) *The Written World: studies in literate thought and action*. Springer-Verlag: Berlim/Nova Iorque, 1988.

TOMAZONI, Eloara. **O ato de escrever em encontros na escola**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1934].

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1978].

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2013 [1930].

VOLÓSHINOV, Valentin Nikoláievich. **El Marxismo y la filosofía del lenguaje** [tradução Tatiana Bubnova]. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2011 [1929].

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas I**: El significado histórico de las crisis de la Psicología. Madrid: Machado Libros, 2013 [1920-30], p. 39-60.

_____. **Obras Escogidas II**: Pensamiento y Lenguaje Conferencias sobre Psicología. Madrid: Machado Libros, 2014 [1920-30], p. 9-348.

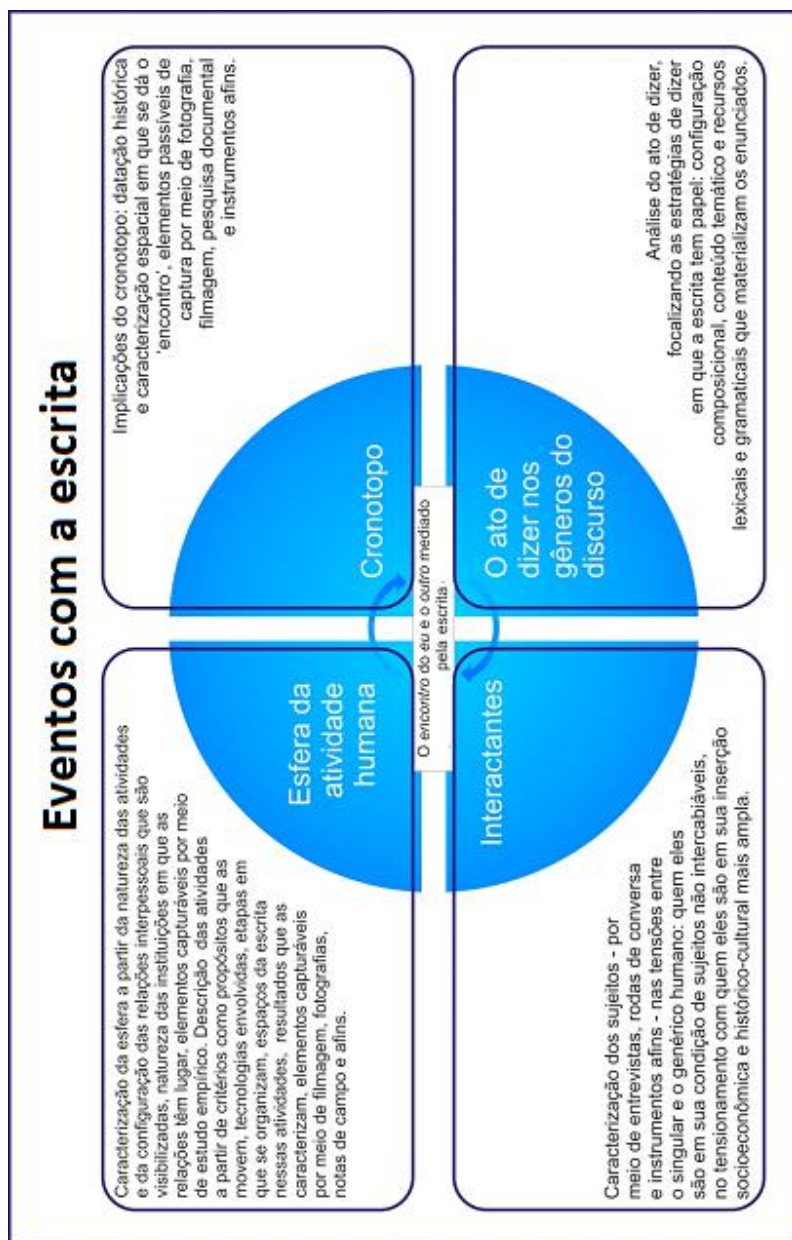
_____. **Obras Escogidas III**: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Machado Libros, 2012 [1931], p. 11-327.

WERTSCH, James. **Vygotsky and the social formation of the mind**. Cambridge/Massachusetts/London: Harvard University Press, 1985.

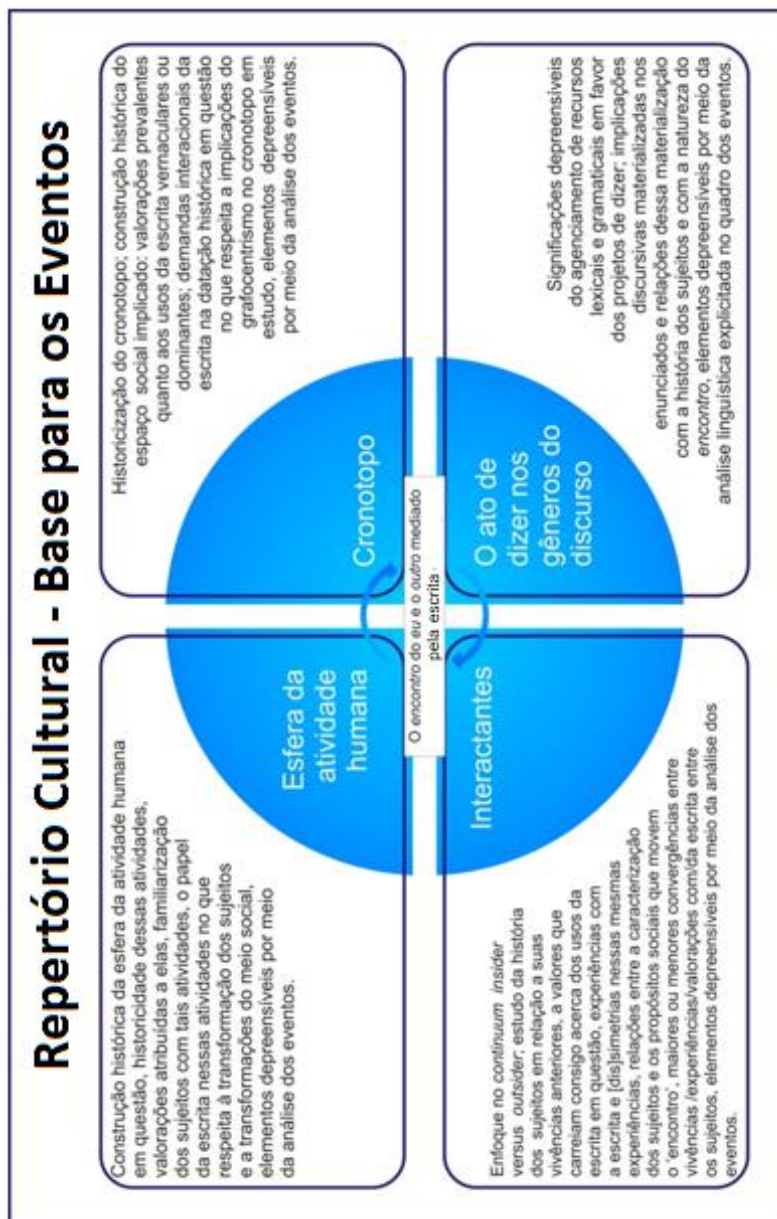
_____. **Mind as action**. New York: Oxford University Press, 1998.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental. In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 3, set./dez. 2008, p. 527-544.

ANEXO A – Primeira parte do *Diagrama Integrado*



ANEXO B – Segunda parte do *Diagrama Integrado*



APÊNDICE A – Convite para o café literário

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA BÁSICA [REDACTED]

CONVITE

Srs. Pais e/ou responsáveis,

Temos o prazer de convidá-los para o **CAFÉ LITERÁRIO** das turmas 61, 71 e 81 da professora Liliane Souza, de Português, que acontecerá na Biblioteca da escola, dia **24 de setembro deste ano, das 9h às 10h**. Neste dia, haverá apresentações artísticas e culturais dos alunos e a apresentação às famílias do projeto “Vivências de leituras com estudantes e familiares” a ser desenvolvido na escola nos próximos meses.

Sua presença é muito importante para nós.
Esperamos por vocês!

[REDACTED]

APÊNDICE B – Bilhete**PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO****COMUNICADO**

Srs. pais/responsáveis,

Seu filho(a) está levando para casa um livro de poemas para que realize as seguintes atividades:

- Escolha um poema;
- Realize a leitura do poema para um familiar;
- Filme o momento da leitura;
- Envie o vídeo para a professora por meio do *Facebook* ou do *WhatsApp*, ou o traga em seu dispositivo eletrônico na próxima aula (29/09). (Dados eletrônicos da professora: Facebook – [REDACTED] WhatsApp [REDACTED]).
- Apresente o poema junto a seu familiar na sexta-feira (30/09), às 14h.

Esse trabalho faz parte do projeto “Vivências de leituras com estudantes e familiares”. O projeto irá reunir família e estudantes, às sextas-feiras, na biblioteca da escola, das 14h às 16h. Você é nosso convidado. Esperamos você!

Caso não possa ou não queira participar do projeto, descreva-nos os motivos:

Atenciosamente,
Professora Liliane Souza

APÊNDICE C – Minuta de pesquisa de intervenção apresentada à escola

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

MINUTA DE PESQUISA DE INTERVENÇÃO

Identificação

Pesquisa de intervenção: Vivências de leituras com estudantes e seus familiares: *esferas acadêmica, escolar e familiar* em interação.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de língua materna

Mestranda: Liliane Vanilde de Souza

Orientadora: Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti

Justificativa

Nos últimos anos, o Brasil tem enfrentado obstáculos para a conquista do alfabetismo pleno (INAF, 2011/2012) e, por implicação, para vivências diversificadas com a leitura. Enquanto se configura um progresso em relação ao nível funcional de alfabetização dos brasileiros, há certa estaticidade no alcance de um nível pleno, ainda que concebamos o Brasil como um país de leitores sob o ponto de vista de leituras pragmáticas, em atenção ao que nos sinaliza Britto (2003; 2012). Tal realidade nacional, considerando nosso aporte teórico, remete-nos às relações entre as vivências com a leitura na família e na escola, à tensão entre o cotidiano e a história (HELLER, 2014 [1970]).

É nosso interesse, pois, enfocar a leitura na interface universidade/família/escola, dada a compreensão que temos quanto à importância dessas esferas da atividade humana (VOLÓSHINOV, 2011 [1929]) na constituição do *repertório cultural* dos sujeitos, incidindo na sua formação como leitores de textos em *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]). De igual modo, considerando caracterizações grafocêntricas da sociedade atual (com base em BRITTO, 2012; FISCHER, 2006) e implicações que parece haver nisso levando em conta que interações sociais de toda ordem, hoje, demandam domínio dos usos sociais da escrita, estudos voltados para o ensino e para a

aprendizagem da leitura parecem merecer atenção de pesquisadores (pre)ocupados com a educação em linguagem.

A pesquisa emerge de um novo movimento do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização que, neste momento, busca articular ações de intervenção e de colaboração *na/com* a escola, no que diz respeito à educação em linguagem. Com esse intuito, esta pesquisa significa retorno à realidade que foi foco de um de nossos estudos (EUZÉBIO, 2011) nos anos de 2010 e 2011.

Apresentação

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que ganha contornos de pesquisa de intervenção (com base em MINAYO, 2014), que projeta realizar com estudantes da escola e seus familiares *vivências de leitura* de textos em variados *gêneros do discurso*, que sejam familiares e também estranhos a esses sujeitos, na busca por ampliar suas experiências com as diferentes leituras.

Questão geral de pesquisa:

- A partir da compreensão conceitual acerca de implicações da esfera familiar na constituição do *repertório cultural* dos estudantes, é possível à educação em linguagem, no que se refere à leitura, no propósito de ampliar esse *repertório*, transcender a esfera escolar estendendo-se à esfera familiar? Que desafios, contingências, constrictões, avanços e implicações afins afiguram-se em uma iniciativa que se proponha a fazê-lo?

Implementação

- *Eventos com a escrita* semanais, com duração inicial prevista para cerca de duas horas, no período vespertino, no interior da biblioteca da própria escola, de setembro a novembro de 2016.

Participantes: alunos entre o sexto e o nono ano do Ensino Fundamental da escola e familiares seus.

Critérios para prospecção dos participantes [problematizar *com a escola*]:

- a) algum tipo de relação familiar com o grupo participante da pesquisa de Euzébio (2011);
 - b) condição mais efetiva de vulnerabilidade social associada com baixa escolaridade familiar;
 - c) histórico de permanência no entorno escolar – pertencimento ao local, estabilidade de endereço no entorno social;
 - d) possibilidades de participação das atividades em turno diurno, no ambiente da escola, com acompanhamento de familiar;
 - e) aceitação da pesquisa
- Esses eventos serão promovidas pela professora-pesquisadora e contemplarão dois movimentos:
 - ler com:** leituras feitas pelo grupo anteriormente aos *eventos* e leituras a serem realizadas nos *eventos*, coletiva ou silenciosamente;
 - conversar sobre:** discussões propostas pela professora-pesquisadora e pelo próprio grupo sobre as leituras, a respeito de questões que essas leituras suscitem, sobre seus autores, temas, condicionantes sociais e ideológicos, bases conceituais e questões congêneres, em abordagem cujo desenho considere a *zona de desenvolvimento iminente* dos sujeitos.

Prevejo lidar nas *vivências de leitura* com o próprio acervo da escola na correlação com elementos a ele externos, propondo leituras que abarquem *contos, crônicas, poemas*, dentre outros textos em *gêneros do discurso* familiares ou estranhos aos participantes.

‘Fazer com’ a escola

A partir de nosso movimento de ‘fazer com’ a escola, gostaríamos de ouvir a escola acerca do desenho dessa pesquisa, na busca por fugir a uma perspectiva salvacionista de ‘fazer

para', mas de juntos pensarmos novos modos de ampliar/ressignificar as vivências com a escrita por parte de nossos alunos.

APÊNDICE D – Contextualização de Euzébio (2011) apresentada à escola

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Contextualização de Euzébio (2011)

EUZÉBIO, Michelle Donizeth. Usos sociais da escrita na família e na escola: um estudo sobre práticas e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis/SC. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

Nos anos de 2010 e 2011, no âmbito do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização – NELA/UFSC, desenvolveu-se o estudo de Euzébio (2011) que teve como campo de pesquisa a Escola de Educação Básica [REDACTED], situada em entorno de vulnerabilidade social. Tal estudo focalizou *práticas e eventos de letramento* vivenciados – em casa e na escola – por um grupo de seis crianças, entre nove e onze anos, alunos do 4º e 5º ano que compunham, à época, o Núcleo de Letramento da instituição. Participaram do estudo, ainda, as mães e, em se tratando de uma das crianças a avó, assim com professores e demais funcionários da escola.

O estudo teve por objetivo descrever, com base em Hamilton (2000), as *práticas* e os *eventos de letramento* dessas crianças nas interações que estabeleciam na família e na escola. Buscou, ainda, depreender convergências e divergências em se tratando dessas mesmas *práticas e eventos de letramento* nas referidas esferas. Para tanto, Euzébio (2011) emergiu no espaço escolar e familiar dessas crianças, pelo período de seis meses, acompanhando sua participação em distintas atividades. Além disso, realizou pesquisa documental, analisando, na escola, registros das avaliações descritivas dos alunos participantes de pesquisa, projeto político-pedagógico da escola, materiais didáticos utilizados, cadernos dos alunos, dentre outros documentos; e, em casa, diferentes tipos de materiais escritos, tais como rótulos, bíblias, materiais religiosos e afins.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a hipotetizada divergência entre *práticas de letramento* que caracterizam o espaço escolar e *práticas de letramento* que caracterizam a ambientação familiar,

ainda que se institua naquele espaço, não pareceu ser o foco efetivo implicado na não ressignificação das representações das crianças sobre os usos da modalidade escrita da língua na sociedade contemporânea. De acordo com Euzébio (2011), parece haver, na verdade, uma ausência de escrita na ambientação escolar e nas aulas da classe estudada, muitas vezes motivadas pelas condições de a(na)labetismo dos alunos e, possivelmente, na origem, motivada por uma tácita naturalização de não aprendizagem que tende a caracterizar espaços de vulnerabilidade social.

APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido (pais/mães)



Universidade Federal Santa de Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Programa de Pós-graduação em Linguística



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante de pesquisa (PARA PAIS/MÃES/RESPONSÁVEIS)

Meu nome é Liliane Vanilde de Souza. Sou professora desta escola e aluna da Universidade Federal de Santa Catarina. Estou estudando como ajudar a ampliar as experiências dos alunos com a leitura. Gostaria muito de convidar você e seu filho/sua filha para participarem de um projeto na biblioteca da escola.

Este projeto vai se chamar *Vivências de leituras com estudantes e familiares: esferas acadêmica, escolar e familiar em interação*. Com ele queremos aproximar a família e a escola nas experiências de leitura.

Para isso, pretendemos:

- (i) formar um grupo com alunos e mães – ou outro familiar que deseje participar;
- (ii) este grupo participaria de uma reunião de mais ou menos duas horas, por semana, durante o dia, em datas a serem combinadas entre nós;
- (iii) nesta reunião semanal, faríamos leituras de textos em livros, jornais, revistas, computador, etc.; depois de ler, conversaríamos sobre o que lemos;
- (iv) pretendemos, também, assistir a filmes, ouvir canções e atividades desse tipo, relacionadas a leituras;
- (v) é uma espécie de encontro entre nós para lermos; quando seu/sua filho/a ou você não puderem vir, não haverá problema, basta que mande nos avisar;
- (vi) você e seu filho poderão levar livros, revistas, jornais, etc. para casa, caso queiram fazer isso;
- (vii) gostaríamos, também, que vocês participassem de conversas conosco sobre esses encontros, em entrevistas individuais e em grupos.

Você pode ficar tranquilo(a) porque:

- a) este trabalho será feito fora do tempo em que seu/sua filho/a/estudante por quem você é responsável tem aulas;
- b) não haverá nenhum custo e nem pagamentos para você ou para seu/sua filho/a/estudante por quem você é responsável;
- c) não haverá avaliação, notas ou cobranças de presenças – a participação sua e de seu/sua filho/a/estudante por quem você é responsável será voluntária, quando e como vocês puderem estar presentes;
- d) você e seu/sua filho/a/estudante por quem você é responsável podem desistir quando quiserem;
- e) nós nos responsabilizaremos por levar os livros, os jornais, as revistas, os filmes, tudo o que for usado.
- f) é garantido a vocês ressarcimento no caso de eventuais gastos decorrentes da pesquisa.

Gostaríamos de tornar esse processo também momentos de estudo para nós e, para isso, precisaríamos gravar cada *evento* de leituras. As gravações serão usadas apenas em nossos estudos da Universidade, e o seu nome e o nome de seu filho/estudante por quem você é responsável não serão conhecidos, porque usaremos nomes inventados, escolhidos por vocês ou por nós, caso prefiram.

Participar deste Projeto tem como risco a possibilidade de você ficar incomodado(a) com alguma atividade que você não conheça bem ou ficar incomodado(a) com outros participantes do Projeto, nos incluindo, por opiniões ou comentários. Você e seu filho/estudante por quem você é responsável têm direito a serem indenizados em caso de dano. Nós, porém, faremos todo o esforço para que isso não aconteça, deixando claro para todos que a nossa vontade é que possamos aprender com essa experiência. Os riscos são os mesmos para seu filho/estudantes por quem você é responsável.

Caso você tenha dúvidas, poderá ligar para a Universidade, no número 48 3721 9293, pedindo para falar com a Profa. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti (*e-mail* dela: ma.rizzatti@gmail.com), ou procurar o Centro de Comunicação e Expressão, Bloco B, sala 231. Pode, ainda, entrar em contato com o Comitê de Ética da UFSC que cuida das pesquisas desenvolvidas na Universidade por meio do número 48 3721 6094 ou pelo e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br.

Agradecemos muito a sua atenção,

Liliane Vanilde de Souza

APÊNDICE F – Termo de assentimento (pais/mães/responsáveis e estudantes)



Universidade Federal Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Programa de Pós-graduação em Linguística



TERMO DE ASSENTIMENTO – PAIS/MÃES/RESPONSÁVEIS

Eu entendi bem o que a professora me explicou. Ficou claro para mim o que eu terei de fazer e o que meu filho/estudante por quem sou responsável vai fazer neste Projeto. Entendi quais são os riscos que eu e ele/ela corremos, sei que podemos desistir quando quisermos, que não vai ter custos nem pagamentos para nós e sei aonde posso ir se precisar mais esclarecimentos sobre esta atividade. Sei que nosso nome não vai aparecer em nenhum lugar e que a professora só vai usar as gravações dos encontros para estudos na Universidade.

Assim, concordamos, eu e meu filho/filha/estudante por quem sou responsável, em participar desta atividade, voluntariamente. Assinei este documento em duas vias, e uma ficou para mim.

_____ Florianópolis, ____/____/____
Assinatura do participante de pesquisa

Nome:

Endereço: _____

RG: _____

Fone: () _____

_____ Data ____/____/____
Assinatura da pesquisadora

TERMO DE ASSENTIMENTO – ESTUDANTE

Eu entendi bem o que a professora me explicou. Ficou claro para mim o que eu terei de fazer neste Projeto. Entendi quais são os riscos que eu corro, sei que posso desistir quando quiser, que não vai ter custos nem pagamentos para mim e sei com quem devo entrar em contato se precisar mais esclarecimentos sobre esta atividade. Sei que meu nome não vai aparecer em nenhum lugar e que a professora só vai usar as gravações dos encontros para estudos na Universidade.

Assim, concordo em participar desta atividade, voluntariamente. Assinei este documento em duas vias, e uma ficou para mim.

_____ Florianópolis, ____/____/____
Assinatura do participante de pesquisa

Nome: _____

Endereço: _____

RG: _____

Fone: () _____

_____ Data ____ / ____ / ____
Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE G – Plano do primeiro *evento com a escrita*

EVENTO COM A ESCRITA – PLANO 1

Data: 30/09/2016

Objetivo: Ampliar as vivências de leituras de poemas a partir da interação com textos nesse gênero do discurso e da interação com um poeta catarinense.

Obras selecionadas para interação: “A Poesia do ABC” - Alcides Buss; “Poesia Marginal” - Autores variados; poema “Motivo” – Cecília Meireles, dentre outros livros disponibilizados para manuseio do grupo.

Outros recursos: caixas de som e data-show.

Metodologia:

1º MOMENTO

- Boas vindas ao grupo e orientações gerais sobre o estudo (cronograma dos eventos, criação de grupo de WhatsApp e certificação de participação);
- Apresentação da obra “A poesia do ABC” e de seu autor – o escritor catarinense Alcides Buss – e menção a outras obras suas.
- Leitura em voz alta, pela pesquisadora, do poema “Pé de poesia” e abordagem das compreensões que tal leitura suscita, assim como dos recursos que a escrita poética se vale para conferir diferentes sentidos na leitura. No poema em questão, Alcides brinca com a letra P e com a palavra poesia, que tem a inicial P, assim como inúmeras palavras empregadas no poema, as quais nos colocam no universo da poesia por meio das rimas e da musicalidade conferida ao poema.
- Momento de vivenciar poesia: o grupo fica livre para manusear e interagir com livros de poemas variados separados para o evento, cabendo a cada integrante selecionar um poema para que leiam, observem quem é o autor e relatem o que

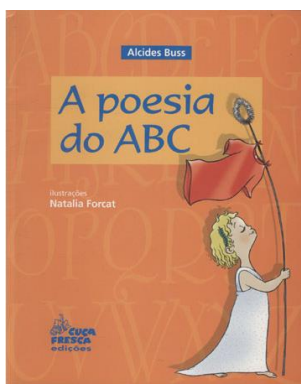
sentiram na experiência dos versos; quais foram suas compreensões acerca de tal leitura.

- Socialização dos poemas lidos.
- Exibição dos vídeos feitos pelos estudantes e seus familiares em casa, conforme solicitação de atividade encaminhada aos alunos, nas aulas de Língua Portuguesa, por meio de bilhete. **(OBS: Não foram exibidos os vídeos, uma vez que, dentre os três vídeos realizados, seus autores não os quiseram exibir a outras pessoas que não a professora.)**
- Exibição de vídeo do poema “Motivo”, de Cecília Meireles, musicado por Fagner;
- Empréstimos de livros de poemas.

2º MOMENTO:

- Interação com o escritor catarinense Alcides Buss;
- Café com a presença do escritor.

Anexos:



Anexo 1: “A poesia do ABC”, de Alcides Buss

APÊNDICE H – Planos do segundo evento com a escrita

EVENTO COM A ESCRITA – PLANO 2

Data: 07/10/2016

Objetivo: Ampliar as vivências de leituras de poemas a partir da interação com textos nesse gênero do discurso, por meio de produção de varal literário e de apresentações de poemas musicados.

Obras selecionadas para interação: Obras de poemas lidos no evento anterior, dentre outros livros disponibilizados para manuseio do grupo.

Outros recursos: caixas de som; data-show; folhas coloridas; barbante; versos impressos em folhas coloridas – uma cor específica para cada autor.

Metodologia:

1º MOMENTO

- Criação de poemas a partir de versos dos poemas lidos no evento anterior de escritores como Vinícius de Moraes; Chacal, Cecília Meireles, Cora Coralina, Alcides Buss, Paulo Leminski, ao som do poema “Borboletas”, de Vinícius de Moraes;
- Socialização dos poemas criados a partir dos versos dos referidos autores;
- Produção de varal literário e exposição na escola.

2º MOMENTO:

- Interação com a apresentação de poemas musicados de Vinícius de Moraes e de outros autores feita pelo professor de música da escola com sua turma de terceiro ano do Ensino Fundamental;
- Empréstimos de livros de contos (orientação para o próximo encontro);
- Café.

APÊNDICE I – Plano do terceiro evento com a escrita

EVENTO COM A ESCRITA - PLANO 3

Data: 14/10/2016

Objetivo: Ampliar as vivências de leituras de contos a partir da interação com textos nesse gênero do discurso.

Obras selecionadas para interação: Antologias variadas de contos clássicos de autores como Irmãos Grimm, Charles Perrault, Andersen, dentre outros.

Outros recursos: caixas de som; data-show; cópias xerografadas dos contos a serem lidos.

Metodologia:

1º MOMENTO

- Introdução aos contos clássicos a partir de apresentação em ‘PowerPoint’:

Originados da cultura oral, narrados por camponeses ao pé da lareira para afugentar o tédio dos afazeres domésticos, os contos se tornaram grandioso legado cultural transmitido de geração em geração. Versam tanto sobre conflito e violência quanto sobre encantamento e desfechos do tipo “e foram felizes para sempre”. Disseminados em diversas mídias, cinema, publicidade, continuam vivos porque se alimentam de questões que mantêm a vida humana como: angústias, medos, desejos, romances, paixão e amor. A partir dessas histórias e das reflexões acerca delas, começamos a definir nossos próprios valores, desejos, criando identidades que nos permitirão produzir finais para sempre felizes para nós e nossos filhos.

Referência: TATAR, Maria. Contos de Fadas. São Paulo: Zahar, 2013.

- Socialização de leituras feitas pelos integrantes do grupo, em casa, ao longo da semana, sobretudo as leituras dos livros de

contos retirados da biblioteca ou disponibilizados por nós na semana anterior.

- Depois da socialização, realização do sorteio de um livro de contos entre os integrantes que compartilharam com o grupo suas leituras, contemplando aquele que sortear o papel com a afirmação “Você ganhou um livro de contos clássicos!” dentre outros com perguntas como: “Qual o autor de um dos contos que seu colega acabou de nos contar?” e “Como é o final de um dos contos que seu colega acabou de nos contar?”.

2º MOMENTO:

- Leitura e interação com contos clássicos: em duplas ou trios (se possível, familiar/estudante), os participantes irão receber cópia de um conto clássico – com a omissão do título – para realizar a leitura e tentar desvendar seu título original;
- Após a leitura, de acordo com imagens referentes a cada um dos contos, dispostas em ‘PowerPoint’, as duplas/trios irão contar para o grupo seu conto, refletir sobre a leitura e dizer seu possível título. A professora irá revelar o título original;
- Leitura em voz alta do conto “A pequena vendedora de fósforos” pela pesquisadora, em voz alta, acompanhada de fundo musical;
- Exibição de curta-metragem de adaptação do conto para os dias de hoje;
- Empréstimos de livros;
- Café.

Anexos:



Anexo 1: Antologias de contos clássicos

APÊNDICE J – Plano do quarto *evento com a escrita***EVENTO COM A ESCRITA - PLANO 4**

Data: 21/10/2016

Objetivo: Ampliar as vivências de leituras de contos a partir da interação com textos nesse gênero do discurso e da interação com escritora catarinense de contos.

Obras selecionadas para interação: “Margarida quer ser pata”, de Gilka Girardello e outros contos de sua autoria.

Outros recursos: caixas de som; data-show; recursos para teatro.

Metodologia:

1º MOMENTO

- Recepção à autora: exibição de teatro feito pelos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental a partir da obra “Margarida quer ser pata”, de autoria de Gilka Girardello.

2º MOMENTO

- Interação com a escritora: contação de histórias pela autora; conversa sobre sua vida e obra;
- Homenagens à autora;
- Café com a presença da escritora.

Anexos:



Anexo 1: “Margarida quer ser pata”, de Gilka Girardello

APÊNDICE K – Plano do quinto *evento com a escrita*

EVENTO COM A ESCRITA - PLANO 5

Data: 04/11/2016

Objetivo: Ampliar as vivências de leituras de contos a partir da interação com textos nesse gênero do discurso e da interação com escritora e contadora de histórias.

Obras selecionadas para interação: “O fantástico na ilha de Santa Catarina”, de Franklin Cascaes; “Contos Bruxólicos”, de Inês Carmelita Lom e outras obras de autoria dessa mesma escritora.

Outros recursos: caixas de som; data-show; itens de decoração fantástica para o espaço da biblioteca.

Metodologia:

1º MOMENTO

- Apresentação da temática do evento ao grupo com a surpreendente aparição da escritora Inês Lom, caracterizada como uma velha senhora contadora de histórias sobre a ilha de Florianópolis.
- Introdução aos contos fantásticos por meio de apresentação em ‘PowerPoint’:

O fantástico permeia toda a literatura, põe em xeque os limites entre o fantástico e o real; entre a ficção e a realidade. No que diz respeito à literatura fantástica catarinense, destaca-se a obra de Franklin Cascaes (escrita entre 1946 e 1975). De igual modo, temos hoje produções catarinenses que perpassam esse universo, como os ‘contos bruxólicos’ da escritora Inês Lom.

Essa literatura “reproduz traços do inconsciente popular na área da fantasmagoria, relatando casos dramáticos de crenças em lobisomens, Boitatás, Saci-pererê e bruxas - figuras entendidas como maléficas, responsáveis por fenômenos naturais, anomalias hereditárias etc.” (CASCAES, 2013)

Cascaes e Inês se inspiraram na cultura popular do povo manezinho, descendente dos açorianos (que colonizaram a região litorânea do sul de SC por volta de 1748-1756) e habitante da ilha de SC [chamada de Nossa Senhora do Desterro até 1894], onde vivem, em seu ambiente cultural, histórias como as que nos contam Cascaes e Inês Lom.

Referência: CASCAES, Franklin. O fantástico na ilha de Santa Catarina. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.

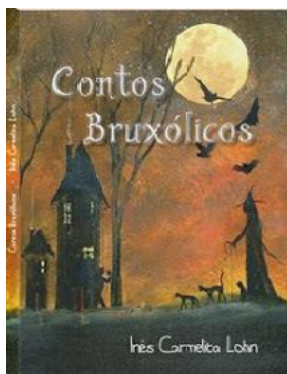
2º MOMENTO:

- Contação das histórias “Festa na Ilha da Magia” e “Mandioca” pela escritora;
- Conversa sobre vida e obra de Inês Lom;
- Sorteio de obras da autora;
- Café com a presença da escritora.

Anexos:



Anexo 1: “O fantástico na ilha de Santa Catarina”, de Franklin Cascaes



Anexo 2: “Contos Bruxólicos”, de Inês Carmelita Lom

APÊNDICE L – Plano do sexto evento com a escrita

EVENTO COM A ESCRITA - PLANO 6

Data: 11/11/2016

Objetivo: Ampliar as vivências de leituras de conto, peça de teatro e canção a partir da interação com textos nesses mesmos gêneros do discurso e da interação com um músico flautista.

Obras selecionadas para interação: “A flauta mágica”, Ópera de Mozart e Emanuel Shikaneder e adaptação de Rosana Rios;

Outros recursos: caixas de som; data-show; vitrola; LPs; flautas; partituras e tampas de garrafas pet; cópias xerografadas de cena da ópera “A flauta mágica”.

Metodologia:

1º MOMENTO

- Apresentação da ópera “A flauta mágica”:

Uma ópera reuni poesia, teatro e uma história dramática costurando tudo, com acompanhamento de uma orquestra. A ópera existe há mais de 400 anos. As primeiras apresentações ocorreram em 1597, na Itália.

“A flauta mágica” foi escrita originalmente para ser apresentada como ópera em um grande teatro. Essa ópera conta a história da princesa Pamina e do príncipe Tamino. A princesa foi raptada a mando de um poderoso feiticeiro, Sarastro. Ao ver o retrato da moça em um camafeu, o príncipe Tamino apaixonou-se por ela e ficou encarregado de resgatá-la com a ajuda de uma flauta mágica e de Papageno, o apanhador de pássaros. Mas, para isso, teve de enfrentar muitos perigos. É uma história de amor e de coragem, povoada de magia e seres fantásticos.

Referência: RIOS, Rosana. A flauta mágica. São Paulo: Scipione, 2014.

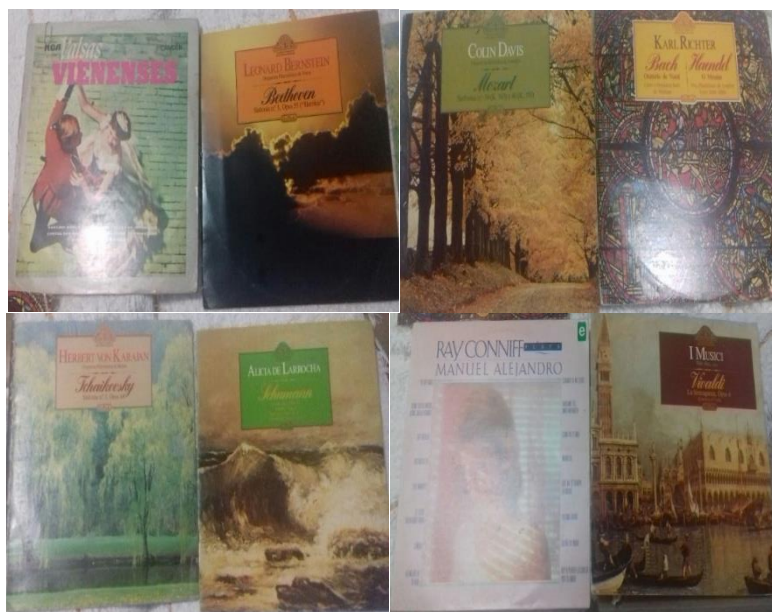
- Exibição, em vídeo, de trecho da ópera “A flauta mágica”;

- Leitura de uma cena de “A flauta mágica” adaptada por Rosana Rios;
- Interação com música clássica: manuseio de capas de discos de vinis e escuta de canções dos discos escolhidos pelo grupo e tocadas em vitrola.

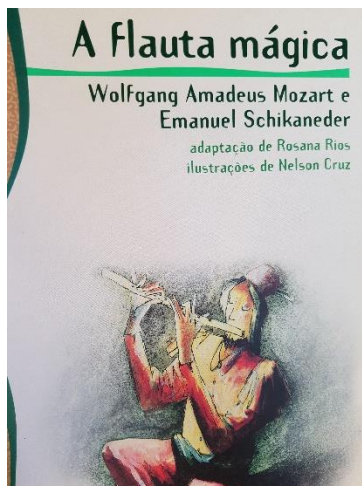
2º MOMENTO:

- Interação com um músico flautista: apresentação de diferentes tipos de flautas; escuta de canções tocadas em flauta;
- Atividade, em pequenos grupos, de criação de melodias a serem tocadas pelo flautista. Para realizar tal atividade, os participantes irão utilizar partitura de grande extensão desenhada em folhas brancas, assim como tampas de garradas pet para marcação das notas musicais na partitura;
- Café com a presença do flautista.

Anexos:



Anexo 1: Discos de vinil – música erudita



Anexo 2: “A flauta mágica” – Adaptação de Rosana Rios

APÊNDICE M – Plano do sétimo evento com a escrita

EVENTO COM A ESCRITA - PLANO 7

Data: 18/11/2016

Objetivo: Ampliar as vivências de leituras de conto a partir da interação com texto nesse mesmo gênero do discurso e da interação com um artista plástico.

Obra selecionada para interação: “Flicts”, de Ziraldo.

Outros recursos: caixas de som; data-show; ‘retratos’ de pinturas; folhas A3 brancas; tintas coloridas; pincéis; ovos; pó.

Metodologia:

1º MOMENTO

- Apresentação da obra “Flicts”, de Ziraldo, por meio da sua leitura, em voz alta, pela pesquisadora;
- Conversa sobre o autor e as compreensões suscitadas pela leitura da obra – a temática das cores, da diferença e do universo espacial.

2º MOMENTO:

- Interação com artista plástico: apresentação de reconhecidas pinturas dispostas em forma de ‘retrato’ e dos diferentes tipos de tinta; fabricação de tinta com a técnica de têmpera de ovo;
- Pintura de ‘retrato’ de um participante, projetado em folhas A3 brancas, feita pelo grupo;
- Sorteio de pequenos cadernos de anotações com capas de pinturas reconhecidas nas Artes plásticas;
- Café com o artista plástico.

Anexos:



Anexo 1: “Flicts”, de Ziraldo

APÊNDICE N – Diretrizes para entrevista com os estudantes

DIRETRIZES PARA ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES:

1. Por que você está vindo aos *eventos* que compõem nossas *vivências de leitura*?
2. O que você gosta nesses *eventos*?
3. O que não gosta?
4. O que poderia ser diferente?
5. O que você está achando das *vivências de leitura*?
6. O que os *eventos* têm proporcionado para você?
7. Há algo que você não conhecia e passou a conhecer a partir das *vivências de leitura*? O quê?
8. Quais experiências tivemos em nossas *vivências de leitura* que foram diferentes para você?
9. Você encontrou alguma(s) dificuldade(s) quando decidiu participar desse projeto? Se sim, qual(quais)?
10. Alguém incentivou você a participar desse projeto? Quem?
11. Você comunicou aos seus familiares sobre esse projeto? Entregou a eles os bilhetes que tratavam do projeto?
12. Caso não comunicou aos familiares sobre o projeto, por que não o fez?
13. Por que seus familiares [não] estão vindo aos *eventos com a escrita*? (O ‘não’ será colocado a depender dos participantes.)
14. Você gostaria que seus familiares participassem dos *eventos*? Você tem gostado que seus familiares participem dos *eventos*? Por quê?
15. O que acha de um projeto como esse se tornar permanente na escola?

APÊNDICE O – Diretrizes para entrevista com os familiares

DIRETRIZES PARA ENTREVISTA COM OS PAIS

1. Por que você quis participar das *vivências de leitura*?
2. Por que você deixou de participar das *vivências de leitura*?
3. Qual seu nível de escolaridade?
4. Qual sua profissão?
5. Você está estudando neste momento? Se sim, o quê? Por quais motivos você está estudando?
6. Você e sua família são naturais de Florianópolis? Caso não, quanto tempo estão aqui?
7. Você tem residência fixa aqui? Há muito tempo em Florianópolis?
8. O que você pensa sobre a escola?
9. O que poderia ser diferente no ensino nas escolas?
10. Descreva, brevemente, como foi sua vida escolar.
11. A escola foi importante para você?
12. Quais usos você faz da escrita em seu cotidiano?
13. Você costuma ler? O quê?
14. Você utiliza a escrita no seu trabalho? Que uso faz dela nesse meio?
15. Com relação aos gostos de FULANO [nome do estudante], o que atrai a atenção dele/dela? O que ele(a) gosta de fazer?
16. Ele(a) costuma ler? O quê?
17. O que você achou de um projeto como esse de que participou?

APÊNDICE P – Diretrizes para entrevista com a gestão da escola

DIRETRIZES PARA ENTREVISTA COM OS GESTORES

1. Qual sua idade?
2. Qual sua formação profissional?
3. Em que ano se formou e qual a instituição formadora?
4. Que usos faz da escrita no seu cotidiano?
5. Quais seus hábitos em leituras especificamente?
6. O que a instituição ‘escola’ representa para você?
7. O que um estudo como o que foi efetivado na escola [REDACTED] significou para esse contexto?

Obs.: Este enfoque breve deveu-se a nosso propósito de focar na última questão, abrindo outras perguntas a partir do que o entrevistado enunciava como resposta a ela.

APÊNDICE Q – Convite para o sarau

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CONVITE

Srs. Pais e/ou responsáveis,

Temos o prazer de convidá-los para a **PROGRAMAÇÃO ESPECIAL** que acontecerá em nossa escola neste sábado, dia **26 de novembro de 2016**.

Nessa data, ocorrerá a **eleição para a Direção escolar** e, ao longo do dia, teremos as seguintes atividades:

- **10h - 12h: Sarau** [REDACTED]: apresentações artísticas e culturais dos alunos dos anos iniciais e dos anos finais, tematizando a consciência negra e a literatura.
- **10h - 17h: Atividades esportivas nas quadras cobertas;**
- **16h: Entrega de medalhas aos alunos que participaram da 19ª Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica.**

Sua presença é muito importante para nós.

Esperamos por vocês!

APÊNDICE R – Programação do sarau



<h3>PROGRAMAÇÃO</h3>

Data: 26/11/2016

10h-12h

ABERTURA

Boas-vindas (Professor A)

APRESENTAÇÕES

Turmas 11 e 12 (professoras B e C): “Africanidades”

Turmas 21 e 22 (professora D): ‘A poesia do ABC’, de Alcides Buss

Turmas 31 e 32 (professora E): Poemas musicados de Cecília Meireles e de Vinícius de Moraes

Turma 61 (professora Liliane): “Metáfora” – Gilberto Gil

Turma 71 (professora Liliane): Paródia “Baile do gato” – Letra: contação do conto “O gato preto”, de Edgar Allan Poe, na perspectiva do gato. Música: “Baile de favela”.

APÊNDICE S – Paródia “Baile do gato”

Paródia “Baile do gato”

Letra: baseada no conto “O gato preto”, Edgar Allan Poe

Música: “Baile de favela”

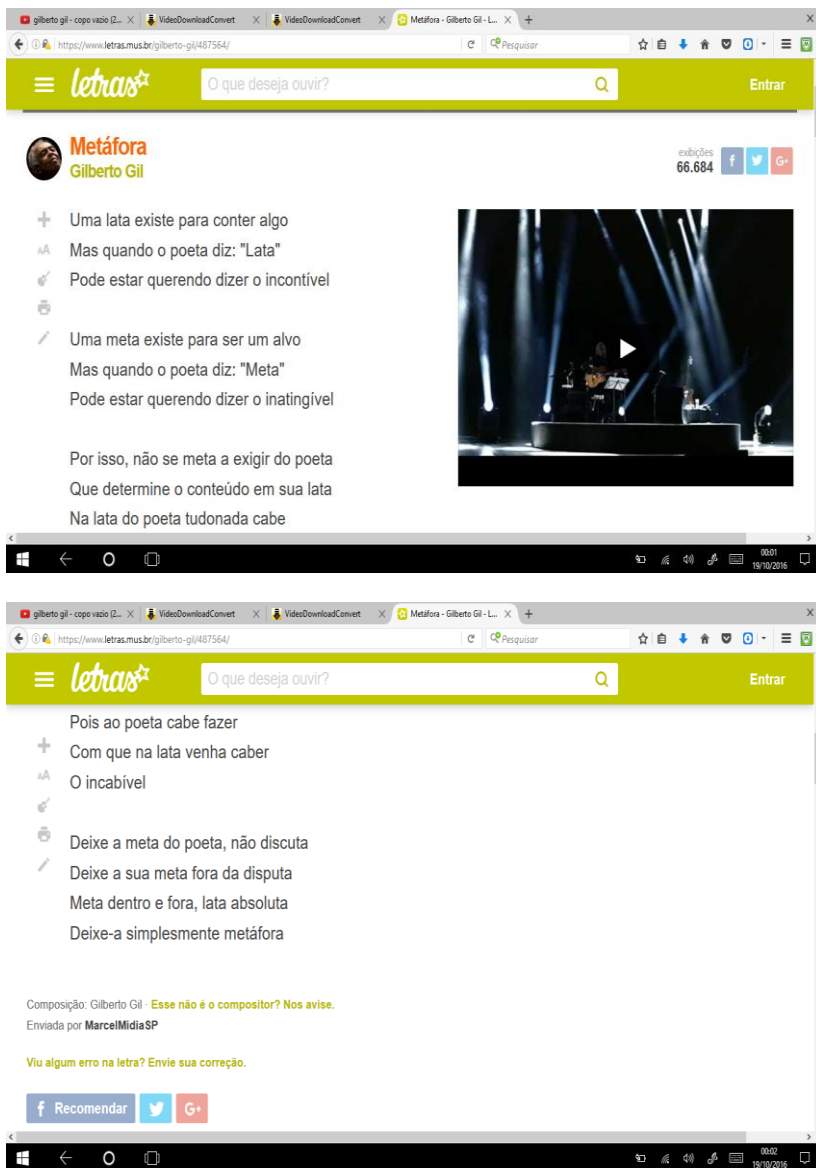
Autoria: turma 71

*Ele era bom, passou a mudar
Ele era bom, passou a mudar
A bebida começou a pegar
E ele passou a me ignorar
Depois de uns dias queria me matar
Pegou a corda e veio me enforcar
Mas ressuscitei e vim aqui foi pra falar
Que não tenho medo e aqui é meu lugar*

(Refrão)

*Sou seu gato
Vai ter que me aceitar
A sua vida vou infernizar
Vai se arrepender do que me fez passar
Meu nome é Plutão e eu voltei pra me vingar.*

APÊNDICE T – Letra da música “Metáfora”, de Gilberto Gil



gilberto gil - copo vazio (2... x VideoDownloadConvert x VideoDownloadConvert x Metáfora - Gilberto Gil - L... x +

https://www.letras.mus.br/gilberto-gil/487564/ Pesquisar

letras O que deseja ouvir? Entrar

Metáfora
Gilberto Gil

exibições 66.684 f t G+

+ Uma lata existe para conter algo
Mas quando o poeta diz: "Lata"
Pode estar querendo dizer o incontível

Uma meta existe para ser um alvo
Mas quando o poeta diz: "Meta"
Pode estar querendo dizer o inatingível

Por isso, não se meta a exigir do poeta
Que determine o conteúdo em sua lata
Na lata do poeta tudonada cabe

Pois ao poeta cabe fazer
Com que na lata venha caber
O incabível

Deixe a meta do poeta, não discuta
Deixe a sua meta fora da disputa
Meta dentro e fora, lata absoluta
Deixe-a simplesmente metáfora

Composição: Gilberto Gil - **Esse não é o compositor? Nos avise.**
Enviada por **MarcelMidiaSP**

Viu algum erro na letra? Envie sua correção.

f Recomendar t G+